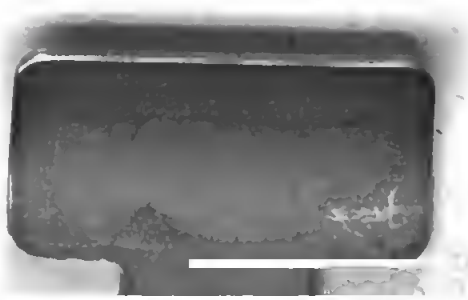
1206

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Received Oct. 1884

Accessions No. 56587. Class No.



Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Dritten Bandes erstes Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

L31
R5
v.3

» Wem du trauen sollst, redlicher Freund? —
Traue dem Leben; es lehrt besser, als Redner und Buch! «

56587

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Vergleichende Ansichten über den obersten Grundsatz und den nothwendigen Zweck der Erziehung, nebst einer gewagten Behauptung, was, von Seiten der Wissenschaft, zur Verwirklichung desselben geschehen könne?

Lessing macht einmal die Bemerkung: Alles, was erzogen wird, wird zu Etwas erzogen. Jedoch so, könnte man hinzusetzen, daß dieses Etwas entweder gar nicht der beabsichtigte Erfolg des Erziehers ist, oder so, daß es zwar die Absicht des Erziehers ist, aber keinesweges der Erfolg seiner Bemühung, oder endlich — Erfolg wohl, aber doch nicht der seiner Bemühung allein. Bei weitem aber die Mehrzahl der Eltern hat weder einen durchgreifenden Plan, noch ein klar erkanntes Ziel bei der Erziehung ihrer Kinder; wiewohl fast alle, bewußt oder unbewußt, den Wunsch in sich tragen, daß ihre Kinder einmal gute und glückliche Menschen werden möchten, so verschiedenartig auch die Mittel sein mögen, die zu dem einen oder andern führen, und so wenig auch die gewöhnliche Erziehung mit sicherm Erfolge darauf berechnet ist.

Interessant und lehrreich ist eine Vergleichung der Zwecke, die von den verschiedenen pädagogischen Schriftstellern als die höchsten aller Erziehung angepriesen werden. Denn

wenn auch die Verständigen aller Zeiten, so verschiedenartig auch die Kulturstufe, die sie einnehmen, sein möge, sich in gewissen allgemeinen Principien immer begegnet sind — denn es ist ja dieselbe allgemeine menschliche Vernunft, die, wo sie sich äussert, auf Einheit dringt, und deren Zweckbegriffe auch dem Gefühle des Ungebildetsten dunkel zu Grunde liegen — so haben sie doch mit sehr verschiedenem Glücke diese als Wissenschaft dargestellt. Gewissermaßen zeigt eine solche Vergleichung, daß, obschon die Wissenschaft der sichern Anwendung im Leben vorangeht, (denn was vom Willen des Menschen mit Sicherheit erwartet werden soll, muß erst durch seinen Verstand gegangen sein, damit er es in die Form eines Zweckbegriffs fassen könne,) dieses (das Leben) doch in dem Erziehungsgeschäfte, fast möchte man sagen instinktmäßig, seinen Weg daneben fortschreitet, unbekümmert im Allgemeinen um die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung. Auf der andern Seite, sollte man meinen, muß die Erziehungskunst des gemeinen Lebens noch in der Wiege liegen, so lange die von ihr abstrahirte wissenschaftliche Lehre nicht einmal über den höchsten Zweck der Erziehung im Klaren ist. Wie dem aber auch sei: es ist lustig mit anzusehen, wie, was den Einen als Hauptsache erscheint, die Andern sehr oft als Nebensache erklären; was diese dagegen für den Endzweck des Erziehungsgeschäftes ansehen, jene nicht selten für gar keinen Zweck der Erziehung gelten lassen wollen. Man unterscheidet zwar in allen Erziehungslehren gewöhnlich eine allgemeine und eine besondere Erziehung, wovon jene die Bildung des Menschen im Allgemeinen, diese die Bildung des Zöglings zu einem bestimmten einzelnen Beruf beabsichtige: allein im Verlauf der weitern Darstellung bleibt diese Unterscheidung meist ohne die rechte Anwendung; abgesehen davon, daß in der Ausübung jene erste Forderung, über der Sorge für eine besondere Berufsbildung, gewöhnlich überhört wird. Denn nicht bloß die häusliche Erziehung der Eltern verfehlt jenen höhern Zweck durch eine allzuängstliche Sorge für das Unterkommen und die Versorgung ihrer Kinder: (eine einträgliche Stelle, oder ein Carriere machen, wie man es zu nennen pflegt, ist gemeiniglich das Höchste, was ein Vater bei der Erziehung seines Sohnes vor Augen hat,) sondern auch unsre öffentlichen Schulen glauben ihrem Zweck Genüge zu leisten, wenn sie den Anforderungen einer bloßen Unterrichtsanstalt nachkommen.

Daher ist die praktische Ausbildung des Herzens und des Willens in unsern Volksschulen, so wie die Sorge für die Bildung des Geschmacks und des Charakters in unsern Gymnasien meist Nebensache, oder doch höchstens nur ein zufälliges Geschenk, was diese Anstalten der Individualität einzelner ausgezeichneter Lehrer verdanken, deren Eifer jedoch im Verlaufe der Zeit auch sehr abgekühlt wird durch die Opposition, die ihnen oft die Trägheit und der böse Wille ihrer Collegen und der Eltern entgegen stellt.

Hauptsächlich aber zeigt sich jene Verschiedenheit der Ansichten bei der Angabe eines obersten Grundsatzes der Erziehung.

Daß die Güte und der Werth der Erziehung nothwendig bedingt sei durch den obersten Grundsatz des Erziehers, wie einige Schriftsteller uns gerne glauben machen möchten, ist eine Behauptung, die mit der Erfahrung keineswegs übereinstimmt; so wenig, wie die Meinung, daß die bloße Kenntniß des obersten Moralprinzips den Menschen sittlich gut und tugendhaft mache. Es ist ja nicht so wohl das System einer Wissenschaft, und das sie beherrschende Prinzip, was den in seiner Art großen Erzieher ausmacht, überhaupt nicht ein großer Reichthum von Gelehrsamkeit: als vielmehr eine gründliche Kenntniß des Wissenswürdigsten aus dem Gebiete der Künste und Wissenschaften, eine ausgebreitete praktische Menschenkenntniß, ein immer reger, treffender und feiner Beobachtungsgeist, jenes Talent, Gegenstände von verschiedenen Seiten und unter verschiedenem Lichte darzustellen, und einem jedweden Individuum die richtige Ansicht derselben so nahe als möglich zu legen; vor Allem aber ein fester männlicher Charakter und ein feines sittliches Gefühl, in Verbindung mit der wachsamsten und vorsichtigsten Klugheit, dabei unermüdende Geduld, Geistesgegenwart, und in den äußern Sitten ein offenes, Zutrauen gewinnendes, liebevolles Betragen. Wie viel von diesen Eigenschaften durch angestrengtes Nachdenken, wie viel durch Erlernung von Wissenschaften, wie viel durch natürliche Kraft und angebornes Talent, wie viel durch praktische Uebung gewonnen werde, ist leicht zu erachten. Immer wird die Schule den kleinsten, das Leben selbst aber mit den verschiedenen Situationen, worein es den Menschen versetzt, den größten Beitrag liefern, das eifrigste Studium aber nicht vermögen das fehlende Talent zu ersetzen.

Ueberhaupt gilt die Bemerkung, daß nicht sowohl das theoretische Wissen für sich des Menschen Betragen in der Wirklichkeit bestimme, sondern vielmehr, als dieses, die angeborne Richtung seines ganzen praktischen Wesens, in Verbindung mit der ihm gewordenen Lebensgewöhnung; mittelst dieser denn freilich auch seine durch Unterricht und Studium empfangenen allgemeinen Ansichten, wie fern diese durch eine längere Beschäftigung in seine Gesinnungen und Neigungen mit aufgenommen, und so durch Gewohnheit das allmähliche Eigenthum seines Geistes geworden sind.

Diese Bemerkung langt weiter, als man beim ersten Blick wohl glauben dürfte. Daß der Mensch durch Begriffe und Vorstellungen regiert wird, daß somit, wenn diese Begriffe richtiger, wenn die Grundsätze, wornach er handelt, wahrer sind, seine Handlungen besser sein müssen; daran zweifelt in der Theorie Niemand. Es ist aber zu verwundern, daß ein Satz, der, wie er gegeben, durch die gemeinste Beobachtung des alltäglichen Lebens widerlegt wird, daß ungeachtet in der Wissenschaft als ausgemachte Wahrheit von einem dem andern nachgesprochen und sodann im Leben als Richtmaas gebraucht wird, nach welchem die Handlungen der Menschen beurtheilt werden. Freilich macht Erkenntniß im geistigen Leben des Menschen die Grundlage aus; weßhalb denn auch Unterricht bei der Erziehung die Basis sein muß, über welcher allererst eine richtige Gemüths- und Charakterbildung möglich wird. Aber man meine doch ja nicht, daß Vorstellungen allein unmittelbar den Willen bestimmen können, ohne das Medium der Gefühle. Die Macht der Gefühle, der Lust, des Interesses, der Liebe, die sich immer erst eines Gedankens, einer Vorstellung annehmen, ist der Erwecker der Thatkraft, der Bewirker des Entschlusses. Je nachdem sie das Gemüth des Menschen ergreift, verfolgt er eifrig den Gedanken, arbeitet mit der ganzen Kraft seines praktischen Wesens an der Verwirklichung desselben, oder aber er bleibt theilnamlos, laß und träge. Man suche den Menschen für eine Sache zu begeistern, oder man zeige ihn den Gewinn und Vortheil, den er dabei hat, und das Schwungrad der Thatkraft ist in Bewegung gesetzt. — Man beachte nun aber auch rückwärts die Wirksamkeit einer liebgewordenen Lebenslage, oder auch nur einer gewohnten Vorstellungsweise, im Verhältniß zu dem ihr entgegenstehenden Gedanken, einem sie in ihrer Richtig-

keit zeigenden Begriff, so richtig auch jener, so deutlich dieser von uns erkannt sein möge: — was wirken sie ohne das lebendige Interesse und das belebende Feuer der Liebe? In der Wirklichkeit — nichts. Daher geschieht's, daß die meisten Lehrer der Weisheit, der geweiheten Priester des Evangeliums nicht zu gedenken, das wohlgeordnete System von Wahrheiten, wovon sie theilweise eine sehr gründliche Einsicht haben, mit deren Gründen sie andere sogar überzeugen, meist nur im Kopfe mit sich herumtragen: in ihrem thätigen Leben dagegen in ihrem Betragen, in dem Umgange mit ihres Gleichen davon oft gar nichts zeigen; sich in ihrer Beurtheilung über den Werth der Dinge oft durch ganz andere, im Alltagsleben erhaltene und ihnen lieb gewordene Ansichten leiten lassen, daneben die Richtigkeit ihrer gelernten Weisheit eifrig vertheidigend. Was anders wollten sie auch mit dem gelernten Schatze einer Weisheit anfangen, deren Wahrheit sie ja nur aus Definitionen kennen, und nicht aus dem tiefen Gefühle ihrer Wirklichkeit? Darum ferner wird es nie gelingen, das Leben oder auch nur die Vorstellungsweise der Alten auf eine bedeutende Weise zu reformiren; darum (und weil die Versuche des Selbstdenkens nur die Wenigsten lieben) erhält ein neuer Gedanke selbst unter den Jüngern, ich meine den neu Herangewachsenen, so schwer Eingang; darum bestehen fortwährend alte Irrthümer lange noch, nachdem man sie erkannt; daher endlich auch der feste Widerhalt der in der Jugend erhaltenen Gewöhnung, so wie der Sitte, der Regierungsform, des Kultus.

Der Aberglaub', in dem wir aufgewachsen,
Verliert, auch wenn wir ihn erkennen, darum
Doch seine Macht nicht über uns. — Es sind
Nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten.
(Der Tempelherr in Lessing's Nathan.)

Zum Theile daher aber auch die so häufige Täuschung, die der Einzelne erfährt bei dem Eintritt in eine neue Lebenslage; selbst wenn er sie als ein Gut gewünscht, und ihre Bekanntschaft durch Beobachtung und Nachdenken lange Zeit vorher gemacht hatte. Denn nicht blos mischt sich in unsere Vorstellung von einer Lage, die wir nicht aus eigener Erfahrung kennen, die Phantasie leicht ein, und bildet sich unvermerkt, und zwar um so mehr, für ein je größeres Gut wir aus der Ferne die neue Lage halten, ein Ideal, mit dem die Wirklichkeit sodann nicht zusammenstimmt: son-

dern wir setzen uns selber meist auch, nicht nach unseren wirklichen Beschaffenheiten (mit allen den Mängeln und anhängenden Gewohnheiten, so wie sie uns in der Ausbildung zu Theil geworden), sondern wie wir wünschen, daß wir gerne sein möchten, in Vergleichung; und sind dann späterhin geneigt, auch das, wozu die Ursache in uns liegt, den äussern Umständen und Anderen zur Last zu legen.

Daher kann es denn auch geschehen, daß zwei Anhänger desselben Systems sehr verschiedenartig in ihrer Wirksamkeit sind, und umgekehrt zwei in ihren theoretischen Ansichten über Erziehung einander Entgegengesetzte, dem Resultate ihrer Bemühungen nach, dennoch übereinstimmen; dann nämlich, wenn beide das zur Erziehung erforderliche Talent besitzen, in ihrem Verfahren durch unverfälschte Erfahrungen und sichere Beobachtungen sich leiten lassen, und dabei gleich stark beseelt sind von einem regen Eifer für das Gute und die Wichtigkeit ihres Berufs. Es ist daher bei der Inconsequenz der Menschen im Allgemeinen nicht anzunehmen, daß einer, der im System der Erziehungs-Wissenschaft einen richtigen Grundsatz vertheidigt, darum auch praktisch ihn bei seinem Geschäfte in Anwendung bringe, und umgekehrt kommt es vor, daß ein in der Auffassung und Mittheilung allgemeiner Ansichten ungeübter Kopf eine große Anstelligkeit und viel praktischen Takt im Umgange mit der Jugend und deren Erziehung zeigt. Was aber hiefür den Ausschlag gibt, ist die moralische Kraft des Menschen. Denn wie darüber, was ein Mensch im Wissen und in der Erkenntniß leistet, sein moralisches Streben entscheidet, so giebt dieses noch vielmehr für die Tauglichkeit eines Menschen zum Erzieher die Entscheidung. Deßhalb sehen wir auch unter den Lehrern nicht den Gelehrtesten am besten unterrichten, sondern denjenigen, welcher die größte moralische Wirksamkeit auf seine Schüler ausübt. So im Leben, und unmittelbar für dasselbe.

Was nun aber die Erziehungslehre als Wissenschaft betrifft, d. h. als ein System von Sätzen, nach welchen der Erzieher bei seinem Geschäft verfahren solle, deren Studium allerdings der Ausübung voraus gehen sollte; so kömmt hiefür, wie für eine jede Wissenschaft, auf das oberste Prinzip, worauf sie beruht, sehr viel, wo nicht Alles, an. Ein oberstes Prinzip, wodurch die wesentlichen Merkmale einer guten Erziehung deutlich gemacht werden, um

darnach beurtheilen zu können, wozu der Mensch eigentlich gebildet werden solle, und welches Verfahren zu diesem Zwecke das Wahre sei? ist für jede Erziehungswissenschaft, die mehr als eine rhapsodische Exposition einiger guten Maximen sein will, unentbehrlich. Je nachdem nun dieses Prinzip wahr oder falsch aufgefaßt, je nachdem es auf das Einzelne richtig oder schief angewendet wird: je nachdem wird es das ganze Detail des Geschäfts gleichsam wie ein Licht überstrahlen, einem jeden Satz in Verbindung mit den übrigen seine Rechtfertigung geben, oder aber Undeutlichkeit, Verworrenheit und Unordnung des zu behandelnden Stoffes veranlassen, und so dem Ganzen eine falsche und schiefe Richtung ertheilen. Dies ist der Grund, weßhalb die Gelehrsamkeit so manches geistvollen Bearbeiters einer Wissenschaft ohne Ausbeute bleibt, oder seine Behandlungsart wohl gar Verwirrungen anstiftet. — Jedoch muß aus den angeführten Gründen auch hierbei angemerkt werden, daß ein eine Wissenschaft abhandelndes Werk, obwohl in seinen Prinzipien irrig und falsch, dennoch in dem weitern Verlauf der Darstellung, durch den Reichthum seiner von jenem Prinzipe unabhängigen Beobachtungen und Erfahrungen, wohl gar durch seine Inconsequenzen, sehr unterrichtend und belehrend sein kann. Deßhalb gelten auch hier die Worte des Apostel Paulus: »Prüfet Alles, und das Beste behaltet!«

Unterwerfen wir nun dem gemäß die angeblich höchsten Prinzipien in Beziehung auf ihre wissenschaftliche Tauglichkeit einer nähern Prüfung, so zieht billig der Spruch: »Gott schuf den Menschen zu seinem Ebenbilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn« unser Augenmerk zuerst auf sich. Er ist von Einigen für das oberste Prinzip aller Erziehung ausgegeben worden. Nun ist freilich Gott-Aehnlichkeit im Sinne Plato's das Höchste, was von Menschen erstrebt werden kann, und der Gedanke selber einem frommen Gemüthe der anregendste für sein Streben hienieden. Aber als oberster Grundsatz der Erziehungslehre erregt er dem nach Einsicht strebenden Verstande schon deßhalb Verdacht, weil kein Mensch im Stande ist sich anders eine Vorstellung von Gott zu machen, als indem er sich die menschliche Natur befreit denkt von ihren Mängeln, sich somit die Fähigkeiten und Anlagen seiner Seele vorstellt in ihrer höchsten Vollendung. Nur durch Vorstellung der Aeußerungen seines eigenen Geistes gelangt der Mensch zur Vor-

stellung des Vollkommensten aller Geister. — Demgemäß enthält jener bildliche Ausspruch eigentlich nur die Weisung: Bilde deinen Zögling zu höchst möglicher Vollkommenheit. Ein für die sprachliche Mittheilung gelungener Satz, keineswegs aber ein fruchtbarerer! Denn die Frage ist nun eben, worin denn des Menschen Vollkommenheit bestehe.

Andere (namentlich findet sich dieser Satz häufig bei den christlichen Asceten) sprechen viel davon: man müsse Kinder zur Ehre Gottes erziehen. Ein anderer bildlicher Ausspruch desselben Gedankens! Sehr wohlthätig kann auch dieser Ausspruch wirken, wie denn wirklich eine jedwede religiöse Ansicht einem frommen Gemüthe Erhebung gewährt: als oberster Grundgedanke einer Wissenschaft aber, wovon hier allein die Rede ist, muß auch er erst, damit er gehörig verstanden werde, in seine Merkmale zerlegt werden. Gott ehren durch die Erziehung seiner Kinder, kann nur so viel heißen: in ihnen die Anlagen und Einrichtungen, die Kräfte und Fähigkeiten, die wir in dem Menschen als die höchsten erkennen, zu immer größerer Reinheit, Schönheit und Vollkommenheit hervor bilden. Wobei denn aber auch wieder die Frage ist, welches denn diese Anlagen und Kräfte im Menschen seien. —

Mehr besagend, aber eben so unbrauchbar zum höchsten Zweckbegriff, ist die Erklärung derer, die den obersten Zweck aller Erziehung in eine harmonische Entwickelung aller dem Menschen eigenthümlichen Anlagen und Fähigkeiten setzen. Mit einem so allgemein umfassenden Ausdrucke geht man unfehlbar unter vielen am sichersten; er läßt ein freies Feld, alles Mögliche darunter zu subsumiren. Näher verglichen enthält er aber eigentlich doch nur in veränderter Weise dieselbe Weisung rücksichtlich der Erziehung, die, wo ich nicht irre, Swift auf die Frage: worin die Kunst einer guten Schreibart bestehe? ertheilte. »Setze,« antwortete dieser, »jedes Wort an seine Stelle!« Witzig und richtig, und dennoch ungenügend! Eben so enthält die obige Forderung eigentlich nur eine allgemeine Form für Alles, was Zweck der Erziehung sein kann, ohne ein Prinzip zu geben, nachdem sich der Gehalt in diese Form finden ließe. Denn wenn die Frage nach einem bestimmten Etwas ist, zu welchem der Mensch gebildet werden solle, so läßt auch jene Angabe uns im Stiche. — Auch der Bei-

satz Einiger: zu höchst möglicher Vollkommenheit giebt uns nicht mehr Aufschluß, denn er erweitert nur noch mehr das Reich der Möglichkeiten, und führt uns somit von der unbestimmten Allgemeinheit nie zu der bestimmten Angabe dessen, um das es sich doch eigentlich handelt. Sagt nun dagegen Jemand, daß die Grundkräfte des menschlichen Geistes als Erkenntniß, Gemüth und Thatkraft sich äußerten, wobei das Ziel der Ausbildung für die erste dieser Anlagen in der Bildung zu Kenntniß und Einsicht bestehe, unter der Herrschaft der Idee der Wahrheit; für die zweite in der Bildung zu Geschmack und Frömmigkeit unter dem Ideal der Schönheit, wie diese in einem unzertrennlichen Bunde steht mit dem öffentlichen Leben der Religion und des religiösen Kultus; für die dritte endlich in der Bildung zu Charakter und Willenskraft unter der Idee des Guten, wofür der Staat mit allen seinen Einrichtungen des bürgerlichen Lebens den Wirkungskreis enthält, — daß aber neben der Bildung dieser Geistesanlagen auch der Körper gebildet werden müsse zu Gesundheit, Stärke und Behendigkeit, zu Ausdauer, Kraft und Gewandtheit, wie hiefür unser Schiller den Jüngling verweiset auf die stäubende Rennbahn, und die, nur durch äußere Umstände vereitelten, neuern Versuche einer allgemeinen deutschen Volkserziehung den Zweck praktisch bezeichnen: *) so hat er uns damit sehr

*) Turnplätze, als ein Mittel der Jugendbildung zu einer allseitigen Uebung des Körpers, verdienen in unserer Zeit auch noch in der Beziehung der sorgfältigen Aufmerksamkeit einer patriotischen Regierung, weil aufrichtige, friedliche Anerkennung gegenseitiger Rechte durch alle Stände, bürgerliches Vertrauen, Offenheit der Gemüther, Ausdauer und vor Allen der Geist der Mäßigung, diese nothwendigen Bedingungen, der Sittlichkeit im Leben der Herrschaft zu bereiten, durch nichts besser gewonnen werden könne, als durch jene jugendliche Freundschafts-Bündnisse zur Aufhebung unrechtlicher Vorurtheile und zur Kräftigung der heitern sittlichen Seelenstärke, wie sie auf den öffentlichen Plätzen des Kampfes und der Leibesübungen am schönsten gedeihen. Abgesehen davon, daß der Geist der Tapferkeit, zum kräftigen Widerstand wider den äussern Feind auf diese Weise dem Volke am leichtesten gesichert werden könnte. Auf der anderen Seite liegt es aber am Tage, wie schwer es halten muß, dessen Theil der Jugenderziehung neu zu gründen in einer Volksgesellschaft, wo die ans Stubenleben gewöhnten Gebildeten scheu vor einander stehen und nur in kleineren Kreisen sich wohl fühlen; wo herkömmliche selbstsüchtige Prahle-

bestimmte Grundgedanken gegeben, die uns im Allgemeinen als leitende Prinzipien der Menschenbildung dienen können, und wofür der klare Kopf jene angeblichen Prinzipien der Gottähnlichkeit, Vollkommenheit, Gesammtausbildung aller Anlagen, Harmonie derselben, wie hochtönend sie auch lauten, und wie anregend für's Gefühl sie auch sein mögen, sehr gerne hingeben wird.

Im Grunde nicht besser, wie mit den in ihrer Untauglichkeit zu wissenschaftlichen Prinzipien aufgewiesenen Sätzen, steht es mit allen jenen unbestimmten Forderungen einer vernünftigen, oder naturgemäßen Erziehung. Denn auch mit diesen Ausdrücken wird nur eine Schale geboten ohne Kern, indem sich ja gerade erst frägt: worin denn eine vernünftige Erziehung, oder eine naturgemäße eigentlich bestehe, welches die Merkmale seien, woran man eine solche erkenne. Uebrigens ist der letztere Ausdruck auch noch darin unbestimmt und zweideutig, daß die Natur sich nicht immer als schön äußert, also auch nicht immer Nachahmung verdient. Sodann wird aber auch die Sinnenwelt, unter Gesetzen der Natur, der Geisteswelt der Freiheit entgegen gestellt. Wenn daher der Mensch durch Erziehung von Rohheit zur Kultur, vom blinden Trieb zum freien Bewußtsein gelangen soll, so reicht jener Ausdruck vollends nicht aus, denn in diesem Sinne geredet, würde eine Erziehung, die weiter nichts wäre, als der Natur gemäß, den Zögling gar nicht zur Freiheit d. h. zur Selbstherrschaft führen, und doch ist diese offenbar das den Menschen vor allen übrigen Erdgeschöpfen auszeichnende Eigenthum, das allein seine höhere Bestimmung, und die Würde des Gebildeten bezeichnet.

---

reien des Privatlebens können sich selbst reich genug erscheinen lassen; wo jeder verwöhnte Reiche für sein eignes Bedürfniß noch eine Zahl Sklaven und Knechte bedarf; wo das Leben der Gebildeten so großen Theils künstlichen Bedürfnissen unterliegt; und näher veralichen, Keiner eigentlich nach eigenem Urtheil genießt, sondern nur nach der täglich wechselnden Vorschrift einer bedeutungslosen Mode. Oder wie viele unter uns hätten wohl den Muth, in ihren häuslichen Einrichtungen, so wie für ihr individuelles Leben, weniger Aufwand zu machen, als ihre Amtsbrüder oder Genossen, wenn sie auch von dem Bessersein des Gegentheils lebhaft überzeugt wären? Und welcher Verdruß für den Einzelnen, wenn eine veränderte Lage ihm die Möglichkeit mitzumachen versagt!

Deßhalb haben denn auch Einige den höchsten Zweckbegriff der Erziehung des Menschen in die Freiheit gesetzt. Nach der Forderung dieser soll das Hauptgeschäft des Erziehers darin bestehen: im Zöglinge das Bewußtsein seiner Freiheit, d. h. der in ihm schlummernden höheren Kraft, zu erwecken. Und wenn es wahr ist, daß der Mensch erst dadurch das Gefühl der Selbstständigkeit erlangt, daß er sich als ein dem Mechanismus der Natur (wo jedes Ding nur nach der größern oder kleinern Kraft, unter dem Gesetze der Anziehung und Abstoßung, wirkt —) entzogenes Wesen gewahrt, darin aber gerade der Keim aller Bildung liegt: so scheint's, als ob wir mit diesem Ausdrucke angelangt seien bei dem Prinzipe, das, wenn es seinem Inhalte und Umfange nach näher bestimmt werde, den Anforderungen wohl genügen möchte, weßhalb wir überhaupt ein Prinzip für die Erziehung bedürfen. Allein, auch eine solche Deutung der Freiheit angenommen, so bleibt doch die Richtung derselben damit noch unbestimmt. Denn wenn es auch wahr ist, daß wahrhaft frei eigentlich nur der ist, der in durchgängiger Uebereinstimmung mit den Anforderungen der Vernunft handelt, so machen wir doch auch den Trägen und Faulen, wegen seiner Nachlässigkeit, wir machen den Bösewicht, wegen der Verkehrtheit seiner Gesinnungen und Willensmeinungen, verantwortlich, und legen ihm die That bei, als seine Handlung, deren freier Urheber er sei. Und so muß der Mensch verfahren, wenigstens für die Beurtheilung seines Lebens, wegen des nothwendigen Spruches seines Gewissens. Diejenigen aber, welche dieser Unbestimmtheit zu entgehen gesucht, und den Erzieher auch für die Richtung der Freiheit seines Zöglings verantwortlich machen wollen, müssen dann folgerichtig das Strebeziel des Erziehers, oder den objectiven Zweck aller Erziehung, in die Tugend setzen, d. h. die Kraft der guten Gesinnung, die sittliche Güte des Charakters. Denn wie vielgestaltig das Geistesleben des Menschen auch sein möge nach Vorstellungsspielen, Gedanken, Gefühlen, Wünschen und Begierden — die Einheit aller seiner Geistesthätigkeiten liegt erst in seinem willkührlichen Thun und Handeln; und wie verschiedenartig auch, dem Zwecke nach, das Umsichgreifen derer ist, denen das Schicksal Mittel und Gewalt in die Hände gegeben, wie mannigfaltig ferner nach Kraft und äußerem Gelingen — der Spruch des Gewissens gibt das

letzte Gebot, dessen Erfüllung allein dem Menschen mit der Beruhigung im Pflichtgefühle lohnt, als dem höchsten Gute. Sittlichkeit ist deßhalb auch von der Mehrzahl der, namentlich seit Kant aufgetretenen, pädagogischen Schriftsteller als der letzte Endzweck aller Erziehung angerühmt worden. Tugend, als Fertigkeit das Gute zu wollen und zu thun, also die Entwickelung und Hervorbildung der moralischen Anlagen im Menschen soll nach dieser Ansicht das Hauptaugenmerk des Erziehers ausmachen; daß der Mensch in sich moralisch gut sei, oder es doch werde, soll das höchste Ziel des menschlichen Lebens sein. Diese Lehrer verkennen keinesweges, daß Anstelligkeit für's Geschäft und Bildung zu einem bürgerlichen Berufe das Augenmerk des Erziehers mit ausmachen müsse; denn dadurch allein kann sich der Mensch im Staate unter seinen Mitbürgern seine äußere Selbstständigkeit sichern; eben so wenig widersprechen sie der Ansicht, daß eine jede gute Erziehung eine volksthümliche sein müsse — ist ja der Staaten höchste Bestimmung, die Zwecke der Menschheit in einer, durch gleiche Abstammung und Einheit der Sprache als Volk bestimmten, Gesellschaft zu verwirklichen nach deren besondern Anlagen und Eigenthümlichkeiten —: sie sind aber der Meinung, daß die Anlage zur Humanität der Grundcharakter unserer Gattung sei, und daß somit eine ernste Ausbildung des Reinmenschlichen im Menschen bei weitem die Hauptsorge der Jugendbildung ausmachen müsse, und da sie die höchste Bestimmung des Menschen in dessen Sittlichkeit und tugendlichen Charakter erblicken, so glauben sie diesen, von der Vernunft selbst gebotenen, Zweck allen übrigen, gleichsam nur irdischen, Zwecken überorden zu müssen. Deßhalb gebührt nach ihnen der Sorge für die intellectuelle und ästhetische Bildung erst der zweite Rang, und der ersten nur in so fern, als sie die Bedingung zur Erreichung jenes Hauptzweckes ausmache. Selbst die religiöse Bildung kann nach ihnen in dem Menschen nicht besser gefördert werden, als durch Erweckung und Belebung der sittlichen Kräfte, und durch Gewöhnung desselben zu einer rein moralischen Lebensführung. Und auch in Beziehung auf den Werth dieser religiösen Bildung ist ihnen die Idee der Sittlichkeit der Polarstern, den man nie aus den Augen verlieren sollte. *)

*) Also abweichend von der Ansicht Franke's, eines durch seine Werke

Da nun aber sittliche Vollendung oder moralische Vollkommenheit ein Ideal ist, dessen Verwirklichung man unter den Menschen nirgends trifft; da ferner der Inhalt einer jeden Tugend auf eine sittliche, das heißt ideale Weltordnung geht, zu der das Leben der Menschen umgebildet werden soll: so ist mit jener Forderung eigentlich ausgesprochen, daß der Mensch für eine ideale Welt, und nicht für die wirkliche, wie fern diese mit jener im Widerspruch steht, erzogen werden müsse. Wie denn auch Kant, der die Erziehung für das größeste Problem und für das Schwerste hält, was dem Menschen könne aufgegeben werden, meint: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts d. i. der Idee der Menschheit, und deren ganzen Bestimmung angemessen, erzogen werden, und dieses in seiner Pädagogik sogar als das wichtigste Prinzip angiebt, von dem alle Erziehung ausgehen solle. Eltern, sagt er, erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sie sei auch noch so verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftig besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde. Die vornehmsten Hindernisse einer solchen Erziehung erblickt dieser Weise darin: daß die Fürsten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten betrachteten, und sodann, daß die Eltern gemeiniglich nur dafür sorgen, daß ihre Kinder gut fortkommen in der Welt. Und in der That, wenn ein Genius, in dessen Hände das Loos unserer Kinder gelegt wäre, uns erschiene, für deren künftige Lebensgestalt die Entscheidung fordernd: ob Menschen mit ausgezeichneter Tugend, aber niedergehalten durch Elend, Armuth, Verachtung, Spott der Menge oder körperliche Leiden, oder Kinder des Glücks

---

um die Wahrheit hochverdienten Mannes, nach welcher Gottseligkeit, d. h. praktische Frömmigkeit, die Hauptsache und das Prinzip aller Erziehung ausmachen soll. — Es dürfte mit der Erfahrung keineswegs übereinstimmen, wenn man das Schicksal dieser Schule von dem Mangel an philosophischer Schärfe und Bestimmtheit des Ausdrucks herleiten wollte. So viel aber scheint daraus zu erhellen, daß ohne die Klarheit eines philosophischen Gedankens auch das gründlichste Studium der römischen Sprache und Litteratur nicht schützen könne vor Mysticismus und dem Schwelgen in dunklen Gefühlen, diesem nothwendigen Grade der Wissenschaftlichkeit, so wie der Sittlichkeit.

mit mittelmäßiger Tugend, aber ausgezeichnet durch Gesundheit, Reichthum, Macht, Ehre und Ansehen — wofür wollten wir entscheiden? Welcher von uns Begünstigteren, der hier, zur Entscheidung für sein Leben, in den eigenen Busen greift, fände nicht des Dichters Worte: »Süße freundliche Gewohnheit des Daseins, von dir soll ich scheiden?« — So mächtig ist der Einfluß des öffentlichen Lebens auf die Lebensgestalt und Bildung des Einzelnen! Doch folgen wir der Consequenz des wissenschaftlichen Gedankenganges.

Rousseau in seinem Emil, Jean Paul in der Levana, Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation, Herbart in seinem Buche über die Erziehung, um der Andern nicht zu erwähnen, entscheiden allesammt für die Bildung des Idealmenschen im Menschen. Dem entgegen steht die gewöhnliche Erziehung der meisten Eltern, und die Gründe, wie sie unter andern von Wieland im Agathon, als die Philosophie des Hippias oder die Kunst des Lebens, mit der diesem Dichter eigenthümlichen Feinheit und Anmuth der Rede zusammen gestellt sind. Ohngefähr dieselben Ansichten finden sich auch in Baco's Abhandlung über die Kunst empor zu kommen, oder in der Welt sein Glück zu machen. *)

Erwägen wir nun diese Gegengründe mit vorurtheilsfreiem Blicke, so müssen wir allerdings eingestehen, daß ein hoher Grad von Sittlichkeit den Menschen nicht immer glücklich macht; daß überhaupt die Ausübung der Tugend, so wie die Liebe zur Wahrheit, nicht nothwendig mit Glück und zeitlicher Wohlfahrt verbunden sind. Gewiß bringt es der etwas feinere Egoist, so wie der für die Wahrheit gleichgültige, hundertmal weiter, macht gewiß hundertmal eher sein Glück, als der, welcher in einer jeden seiner Handlungen gewissenhaft und treu seine Pflicht erfüllt, und nirgends von der einmal erkannten Wahrheit haarbreit abweicht. Wie manches muß dieser sich versagen, wie manches dulden, über wie manchen mißlungenen Erfolg sich trösten mit der Lauterkeit seiner Absicht und der Reinheit seiner Gesinnungen! Der Recht- und Wahrheitliebende ist gemeiniglich nicht der Liebling Vieler, wird oft von Andern auch nicht so gut verstanden, thut Andern oft mehr wehe, und macht

*) Oeuvres philosophiques et morales. Paris, 1797. t. II. chap. VII. p. 43—65.

sich zuletzt, bei der denn doch nimmer unvermeidlichen Unvollkommenheit aller menschlichen Tugend, wohl noch mehr Vorwürfe, als andere Menschen.

Allein wenn es im Leben bloß auf den Genuß von sinnlicher Annehmlichkeit, d. h. auf Glückseligkeit ankömmt, so ist leicht nachzuweisen, und schon das Leben der Thiere könnte uns darüber belehren, daß alle Erziehung zu diesem Zwecke höchst überflüssig ist, weil ja eine solche nie in des Menschen Gewalt steht, und zudem in der That kein Mensch weiß, was er denn eigentlich hiefür wollen solle? — Langes Leben und Gesundheit? — Für wie Manchen wurde ihr ungestörter Genuß die Ursache von Lieblosigkeit und Härte gegen seinen Nebenmenschen, und späterhin der Quell von Vorwürfen und Gewissensbissen! — Besitz der äußern Habe und Reichthum? — Es giebt sehr reiche Menschen, die das Unglück verfolgt; und andere mit sehr mäßigem Vermögen, die dem Glücke im Schooße sitzen. Ueberhaupt aber hat Reichthum bloß Werth für andere Zwecke, kann also nur glücklich machen durch einen weisen Gebrauch. Wer ist nun aber der Weise? — Endlich Macht, Ansehen? — Welche Anlockungen für den geistesschwachen oder auch nur den mittelmäßigen Menschen, zu irre geleitetem Wunsche zu Sünde, Verkehrtheit und Reue! —*) Oder Verstandesbildung, Einsicht und Kenntniß? — Für wie viele schon waren sie Waffen des Jesuitismus, des Kastengeistes, der Unterdrückung, mit deren Bewußtsein das aufgewachte Gewissen den Menschen späterhin folterte! — Selbst die Vergleichung der Temperamentstugenden: ein stets fröhliches Herz, im Gegensatze der Stimmung, alles schwer zu nehmen, gewährt uns für obige Frage keine durchgreifende Entscheidung, so wenig wie die Vergleichung von Freude und Trauer. Wie oft fehlt dem Freudigen die Besinnung, die den Augenblick in Besitz nimmt — wie oft dagegen verliebt sich der Trauernde in seine Trauer, daß eben die Trauer ihm erhabene Sehnsucht und so das Spiel seines Lebens wird! Abgesehen davon, daß ja die Trösterinn Gewohnheit, diese Alles ausgleichende, dem Schmerz den Stachel, der Freude

*) In der merkwürdigen Unterredung Solon's mit Krösus bemerkt jener sehr richtig: der Reiche und Mächtige habe vor dem glücklich Gebornen nur zwei Vortheile voraus, dieser dagegen vor jenem sehr viel. Herodot I., 30.

den Glanz nimmt, und so das Ungewohnte tausendfach genießen, das Gewohnte leicht ertragen läßt.

Käme es also in unserem Leben nur auf Genuß und Glückseligkeit an, so wäre unfehlbar der Zustand des Mangels an aller Ausbildung für uns das Beste, wie Rousseau vor uns bewiesen, und gewissermaßen schon der Prediger Salomo, dieser feine Kenner menschlicher Genüsse, im Sinne gehabt zu haben scheint, bei dem Spruche: »Wo viel Weisheit ist, da ist viel Grämens.« Also Vertheidigung dawider ist mit klarem Verstande und Kenntniß der Dinge nicht möglich. Aber sie ist auch nicht nöthig, indem unter den christlich freien Völkern Niemand so stumpfen Gedankens ist, daß er alle Rücksicht auf Sittlichkeit und Tugend von der Erziehung wolle ausgeschlossen haben.

Das aber hat man bestritten, und darauf also müßte vor Allem Rücksicht genommen *) werden: ob jeder und alle Menschen, weß Standes sie auch seien, und in welcherlei Lage geboren, zur Darstellung des Ideals der Menschheit, somit zur Mitwirkung eines bessern Zustandes in der Gesellschaft, also zu einer sittlichen Lebensführung in eminenterer Bedeutung, von der Natur berufen seien, und wenn nicht, ob jenes angegebene Grundprinzip wirklich zu einer allgemeinen Erziehungsmaxime erhoben werden könne? Oder ob nicht vielmehr derjenige am besten erzogen sei, der sich in den gegenwärtigen Zustand der Menschen am leichtesten füge und wie man sich auszudrücken pflegt, die Welt nehme, wie sie nun einmal sei, ohne sich irgend zu kümmern um d. s. g. Ideale, welche die Philosophen aufstellten? Oder im Fall auch dieser Ansicht nicht allgemeine Wahrheit zuge-

*) Mangelhaft von dieser Seite erscheint eine jede wissenschaftliche Anweisung zur Erziehung, in welcher darauf keine Rücksicht genommen wird. Denn wenn auch in den Compendern der Sittenlehre, so wie in unsern Predigtbüchern die Lehren der Weisheit in den Grundsätzen der Tugend und Gerechtigkeit, als nothwendige Anforderungen aufgestellt werden, die für einen jeden in jeder Lebenslage gelten: im Leben selber sind wir von der allgemeinen Anwendung derselben, vielleicht sogar von der Möglichkeit einer solchen, noch weit entfernt. Vor Allen also: dem Erzieher liegt es ob, über die Aussöhnung des Lebens mit jenen nothwendigen Anforderungen der Sittlichkeit Auskunft zu geben und Mittel und Wege ausfindig zu machen, wie diese Kluft zwischen Theorie und Wirklichkeit ausgefüllt werden könne?

ſtanden werden könne, ob nicht wenigſtens unter den zu erziehenden Individuen ein Unterſchied gemacht werden müſſe? — Man ſetze, ein Kind von ungewöhnlichen Anlagen und niedriger Herkunft, in einem Volke geboren, deſſen Glieder ſich eigentlich nur in die beiden Klaſſen theilen, in Vornehme und Geringe, in Herrſcher und Sclaven, in Reiche und Arme. Iſt es gut, dieſem auch nur von ferne die Möglichkeit zu zeigen, daß es auch wohl für es einen beſſern Zuſtand der Dinge geben könne, oder wenn man dieſe als eine blos eudämoniſtiſche Anſicht, und ſomit der Moral unwürdig, verwirft — daß es der Würde eines freien Geiſtes nicht gezieme, freiwillige Feſſeln zu tragen? Oder ſoll man nicht vielmehr nur denen, die neben Kraft und Talent dereinſtens auch die äußere Macht und die Mittel haben werden, die Idee vorhalten, Wohlthäter und Veredler ihres Zeitalters, Beglücker und Heilbringer ihres Volkes, Verbeſſerer der herrſchenden Grundſätze, Geſinnungen und äußern Sitten für den kleinen Kreis ihrer Umgebung zu werden durch ein beſſeres Beiſpiel; den Geiſtesarmen und Niedriggebornen dagegen frühzeitig lehren, ſich zu fügen in ſein Loos, und etwa im Entſtehungsfall des Unmuthes, mit Geduld und Ergebenheit in den Willen der göttlichen Vorſehung, der Beſſerung harren? — *)

Es läßt ſich nicht läugnen, daß auch ein ſolches Leben ſittliche Schönheit zeigen kann, und ſogar noch einer poetiſchen Darſtellung Raum läßt. Iſt ja Reſignation die erhabenſte der religiöſen Ideen, und Entſagung, wie Göthe, der Greis, **) uns lehrt, das Einzige, wodurch der eigentliche Eintritt ins Leben erſt gedenkbar iſt. Allein wenn wir eine Regel der Menſchen-Bildung ſuchen, ſo dürfen wir nicht vergeſſen, daß die Grundlage, über der allein die Reſignation ihre Schönheit zeigen kann, die ſittliche Kraft iſt (eben weil die volle Einheit aller unſrer Geiſtesthätigkeiten für

*) Dieſe Anſicht ſcheint ſchon Ariſtoteles geleitet zu haben, wenn er ſagt: einige Menſchen ſeien zum Herrſchen und Befehlen, andere zum Dienen und Gehorchen geboren, und diejenige Ordnung im Staate ſei die beſte, worin einem jeglichen wiederfahre, weſſen er würdig und wozu er von der Natur ſelber beſtimmt ſei.

**) Wilhelm Meiſters Wanderjahre, oder: Die Entſagenden. Th. I. S. 332.

uns allererst enthalten ist im thätigen Leben, dieses aber sein höheres Ziel angewiesen bekommt von den tiefer liegenden Stimmungen des Gemüthes oder Herzens in der Sittlichkeit —), daß somit Kraft und Resignation sich als die beiden Pole in einem wahrhaft gebildeten Leben gegenseitig bedingen. Zudem ist bei der Erziehung der sich entwickelnden Jugend Keinem von uns gesagt, welche Kraft zum Wirken bestimmt sei, und welche nicht? Wie Viele sind thatenlos dahin geschieden, in deren Hände das Schicksal alle Mittel der Wirksamkeit gelegt hatte, und auf welche daher mit froher Erwartung die Augen vieler Tausenden ihrer Zeitgenossen gerichtet waren! Das Angedenken an wie manche Andere dagegen ist aufbewahrt in dem Tempel des Ruhms und der Unsterblichkeit, deren Kraft kein Mensch geahndet? Endlich, wenn nicht die Erziehung, so viel in ihrer Gewalt steht, die Lebenskräfte unter den Menschen weckt: wer bürgt uns dafür, daß sie nicht in ein allgemeines Stocken gerathe? Wer sagt uns, daß nicht der gröbste Egoismus einer blos thierischen Sinnlichkeit das einzige Triebrad menschlicher Handlungen bleibt, oder aber die zügellose Kraft einer durch niedrige Leidenschaften geführten Volksmenge die Schranken des bürgerlichen Gehorsams gewaltsam durchbricht, und so die, durch viele Menschenalter hindurch, allmählich gewonnene Bildung preis giebt einer gesetzlosen Anarchie? — Fürwahr! es giebt kein Mittel, diesem Verderben kräftiger entgegen zu wirken, und der Herrschaft des Wahren, Guten und Schönen eine sicherere Stätte unter den Menschen zu bereiten, als in den Heranwachsenden den Geist von den Fesseln schädlicher Vorurtheile zu befreien, ihren Sinn für die erhabene Bestimmung der Menschheit rege zu machen, und in ihren Gemüthern die schlummernde Kraft zu erwecken, deren Bewußtsein sie ermuthiget, im Dienste der ewigen Geistesschönheit, mit den sittlichen Uebeln in den Kampf zu treten, und im Vertrauen auf die Macht des Guten dieses hienieden zur Wirklichkeit zu bringen, selbst mit Aufopferung ihres zeitlichen Daseins.

Wird aber wohl der, wendet man dawider ein, den man für solche Ideale erzieht, wenn er nachher die Kraft zur Verwirklichung in sich vermißt, für einen praktischen Wirkungskreis nicht verloren sein, und, einmal unzufrieden mit dem Zustande der Dinge, des Frohsinns auf immer ent-

behren, der bei dem Wechsel des Lebens einem jeden Sterblichen doch so nöthig ist?

Die Antwort hierauf ist nicht schwer. Die richtige Erziehungsmethode rügt nicht einzelne Fehler der bestehenden Einrichtungen, noch weniger sucht sie die Grundsäulen, worauf die bürgerliche Ordnung ruht, durch Wort oder That untergraben zu wollen, frägt überhaupt nicht darnach, wie gut oder wie schlecht es in der wirklichen Welt aussehe. Am wenigsten erfüllt sie die jungen Gemüther mit Haß wider Einzelne, selbst dann nicht, wenn diese Einzelnen stehende Organe der Selbstbeschämung und Selbstverachtung der Gesellschaft wären; sondern sie sucht bloß den Sinn und Geist ihres Zöglings dem Wahren, Edlen und Schönen jeglicher Art von frühster Jugend an zuzuwenden, auf sie eine jede seiner Empfindungen, Neigungen und Gemüthsbewegungen hinzulenken, und auf diese Weise seinen Sinn zur Wahrheit, seinen Geschmack zur Reinheit, und die Kraft zum Guten in ihm zur rechten Lebendigkeit zu bilden, seinem Thätigkeitstrieb aber diejenige Richtung zu geben, durch welche die Neigung für's gemeine Beste erleichtert und er zu guten Handlungen immer aufgelegter wird, durch dieses Alles aber ihm bis zu den Jahren der Selbstherrschaft und des eigenen Urtheils über Werth und Zweck des Lebens, die reine Liebe zur Geistesschönheit, als ein Heiligthum seines Gemüthes zu bewahren (denn mächtiger als Lehre und Beispiel wirkt diese Liebe, die erst, wo sie völlig ist, bescheiden macht, und wo sie sich bescheiden fühlt, aus Allmacht gebietet); seiner Individualität es sodann überlassend, ob und wie sehr seine Gesinnung in den Jahren seiner Mündigkeit dem Ideale eines bessern Zustandes zugewandt sei, ob und wie viel Beruf er in sich verspüre, mitzuwirken zur Verbesserung und Veredlung dessen, was er im Widerstreit mit seiner Erkenntniß vom Guten findet. Keineswegs also, daß der so geführte Zögling den Frohsinn und Genuß des Lebens verliere; er gewinnt das Leben in einer idealen Welt, das ja keine bloße Illusion der Phantasie ist, sondern eine ernste, kraftaufregende Beschäftigung mit der Idee, wie es unter den Menschen, zunächst also in den Verhältnissen des öffentlichen Lebens seines Volkes, besser werden könnte, sobald nur ein Jeglicher an seiner Stelle, nach Maßgabe seiner Kräfte dazu mitwirkte — eine erhöhte Thätigkeit des innern Menschen, die, sobald Gelegenheit dazu ge-

boten, in äußere Thätigkeit übergeht, und eben dadurch von der müßigen Schwärmerei in der bloßen Phantasie sich wesentlich unterscheidet; weßhalb denn aber auch die Lust in der Beschäftigung mit diesem Gedanken ein Quell edlerer Freuden ist, als irgend ein Spiel der Phantasie dem Menschen gewähren kann. Aber nicht blos bereitet eine solche Erziehung ihrem Zöglinge Freuden edlerer Art, als irgend eine andere; sondern sie allein giebt auch allererst dem Menschen diejenige Richtung, mit welcher er ein seiner Bestimmung würdiges Leben führen kann, wenn anders nur der seines inneren Adels sich bewußte Mensch ein solches zu führen vermag. Denn die Geschichte aller Zeiten bestätiget es, daß für's Leben eigentlich nur der gebildet war, welcher für die Ewigkeit erzogen worden; des Menschen ewige Bestimmung ist aber die sittliche, also eine ideale. Allein die Wahrheit dieser Behauptung auch zugegeben; was fehlt denn der moralischen Erziehung, wie sie die meisten Eltern oder Erzieher unter uns erstreben?

Diese Frage drängt sich einem jeden auf, der den s. g. moralischen Lebenswandel, den die öffentliche Meinung unter uns dem Einzelnen zur Pflicht macht, für das wahrhaft lobenswerthe Ziel einer guten Erziehung ansieht. — Das herrschende Urtheil rühmt einen solchen schon, der, nicht entblößt von Fähigkeiten, als stiller und fleißiger Handwerker, als thätiger Geschäftsmann, oder Gelehrter in der Gesellschaft sich Vermögen und Ansehen erworben, wenn er dabei nur im Allgemeinen der Sitte und den Regeln des conventionellen Anstandes gehuldiget, also sein Leben frei erhielt von offenem Betrug, schreiendem Unrecht und Widerspruch gegen die Oberen, auch wenn im Einzelnen Eigennutz und Ehrgeiz die Triebfedern seiner Handlungen sind, und sein Betragen und seine Sitten nicht ganz sauber von heimlichem Betrug, von Kriecherei und Verletzung der Rechte Anderer. Namentlich sind gewisse Arten von Rechts-Verletzungen, wie z. B. Willkühr gegen Untergebene, Repotismus, Veruntreuung in der öffentlichen Verwaltung, namentlich auch der vormundschaftlichen Bestechlichkeit, Unrechtlichkeit in Handel und Wandel *) und dergl.,

*) Schulden zu haben, läßt die öffentliche Meinung unter uns schimpflich erscheinen; Keiner möchte in den Augen der Andern arm schei-

wenn auch gerade nicht allenthalben Sitte, doch der allgemeinen Sitte unter uns nicht zuwider. O, wie lächerlich leicht ist's doch, dem durch die Einrichtungen unsers bürgerlichen Lebens Begünstigten den Ruf eines Tugend- und Ehrenhaften zu erhalten, oder den ererbten zu behaupten! — In eminenterer Bedeutung aber rühmt die öffentliche Meinung unter uns auch noch von denjenigen einen moralischen Lebenswandel, die gewissenhafte Arbeiter sind, sorgsame Familienväter, treue Gatten, gehorsame Unterthanen, darneben wohlthätig gegen die Armen, mild gegen ihre Untergebenen, im Leben, mit der gehörigen Klugheit und Rücksicht auf ihre zeitliche Wohlfahrt, Wohlwollen und Redlichkeit üben — und dieß Alles, wie sie sagen, nicht aus Eigennutz, sondern weil die Pflicht es also verlangt — im Uebrigen unbekümmert um den Gang der Dinge, sich zurückziehen, wo es einen kräftigen Widerstande gilt, und, wenn auch nicht gerade als aller Welt Freunde, es doch mit Keinem verderben mögen, und wegen ihrer Gefügigkeit es wirklich mit Keinem verderben. *)

---

nen; daß sich aber der Bauer, der Handwerker, der Künstler, der Wirth bei dem Absatz ihrer Produkte, daß sich der Kaufmann, der Rechtsanwalt, der Arznei- und Heilkünstler bei der Bezahlung ihrer Arbeit, soweit solche von ihnen abhängt, nach andern, als bloßen Klugheitsmaximen bestimmen lassen: ist von der öffentlichen Meinung unter uns meist so wenig gefordert, daß in den Augen der Mehrzahl derjenige als ein Thor erscheint, der einen straffrei zu machenden Gewinn aus den Händen lässt. Deßhalb lastet denn auch auf den Bankrott in manchen Gegenden Deutschlands meist so wenig ein Schimpf, daß, wer sich darauf versteht, einen solchen, fast möchte man sagen, zu einer Erwerbsquelle machen kann, um daraus zu wiederholten Malen Vortheil zu schöpfen. — Wie vor Kurzem noch auf dem unehelich Gebornen ein Flecken haftete, Ausschweifung in der sinnlichen Liebe dagegen in manchen Ständen, selbst den Verheiratheten, von der Sitte gestattet wird.

*) Selbst Lehrer, die sich zu der Schule der Humanisten bekannten, und deren Beruf es war, den Geist und das Gemüth der Jugend durch die unsterblichen Gemälde der Alten und die erhabenen Beispiele von Charakterstärke, Ueberzeugungstreue und Seelenadel zur Nacheiferung zu bilden, haben jene Lebensansicht als die wahre gepredigt, und mit ihrem Beispiele besiegelt; und es muß behauptet werden, daß der Mißverstand des Prinzips der Humanität zu jener Nachgiebigkeit, charakterlosen Schwäche und Erschlaffung unter uns Deutschen nicht wenig beigetragen hat.

Es sind diese Menschen, wenn Vermögen und Ansehen sie begünstigen, die Beschützer der Ordnung, der Arbeitsamkeit und der herkömmlichen Sitte und — dreist darf man es wohl behaupten — die Krone unsers bürgerlichen Lebens. Ihr Bild ist daher auch das dunkel oder klar gedachte Ziel der meisten unserer Erzieher, und zwar in dem Maße, daß Manche unter uns wohl gar nicht begreifen können, wie man ohne Ueberspannung mehr von einer guten Erziehung fordern könne?

Der leitende Gedanke dieser Erziehung, klar ausgesprochen, ist eigentlich: Vereinigung der Tugend mit der Glückseligkeit und zeitlichen Wohlfahrt. Und es ist nicht zu läugnen, daß bei dem gegenwärtigen Zustande der Dinge, auf diese Weise, jenes Ziel am sichersten erreicht werden könne. Die ihr zu Grunde liegende Lebensansicht, folgerichtig ausgedacht, verbirgt aber eigentlich, wenn nicht ein Mißtrauen in die Wahrheit der Gerechtigkeit, doch einen Mangel an dem rechten Vertrauen zu den sittlichen Ideen, und ist deßhalb bei klarem Geiste unter uns gegenwärtig selten frei von Unlauterkeit. Man möchte wohl der Tugend huldigen; aber nur soweit unsere zeitliche Wohlfahrt damit nicht in Collision kömmt; man ist höchstens tugendhaft aus Speculation auf ewige Seligkeit, und würde es wohl bleiben lassen, wenn nicht Wiedervergeltung und Bezahlung, wenigstens nach dem Tode, dafür zu erwarten stände. Der zur Selbstverständigung gelangte edle Geist kann deßhalb jener Ansicht nicht huldigen, weil sie, auf das zeitliche Leben des Einzelnen viel zu viel Gewicht legend, ihn gegen die Fortschritte des Guten im öffentlichen Leben seines Volkes — dem einzigen Wege, Tugend und Recht unter den Menschen die Herrschaft zu bereiten — theilnahmlos und kalt läßt, und so den Menschen seiner erhabenen Bestimmung eigentlich entrückt; denn indem sie die Schritte des Menschen ängstlich berechnet, vernichtet sie in ihm die Empfänglichkeit, das Gute ernstlich zu wollen, und in seinem thätigen Leben rüstig und wacker zu sein, im Dienste jenes großen freien Lebens, das eigentlich doch allein die Pulse des Enthusiasmus bewegt und die Kraft des Charakters, worin der Geist seine eigentliche Göttlichkeit wieder fühlen lernt. Offene Gemüther mit entschiedener Geisteskraft und regem Eifer für die Herrschaft der Tugend werden daher selten in unsern Tagen zu dieser zweiten Klasse gehören. Nicht nur

scheuen sie keinen Widerspruch und keinen Verdruß, wo es gilt, sich in der Rede als entschiedene Gegner der Unrechtlichkeit und Schlechtigkeit zu zeigen, selbst auf die Gefahr hin, eines zeitlichen Vortheils dadurch verlustig zu werden; sondern ihnen gilt überhaupt jeder Mensch nur so viel, als er wirksam war im Dienste der Herrschaft des Guten, oder diesem doch mit Entschiedenheit der Gesinnung und Willenskraft huldigte; nur so viel, als er seinen Charakter durch Treue und Ausdauer für einen edlen Lebenszweck bewährte, und vor Allem in der begränzten Sphäre seiner Thätigkeit, nach Maßgabe seiner Kräfte, der Hervorbildung eines rechtlichen Gemeingeistes in unserm Volke zu dienen strebt; denn er weiß, daß alle zarteren Tugenden der Liebe und Freundschaft gleichsam nur Blatt und Blüthe sind an dem gesunden Stamme der öffentlichen Gerechtigkeit, daß eine solche aber von äussern Begünstigungen zu erwarten, eitle Thorheit ist, wenn nicht ein jeder in sich die Ehre wahrt, und somit, *soviel an ihm ist*, kräftig mitwirkt zur Verbreitung eines *besseren* Geistes in der Gesellschaft. Sein Leben ist also im eigentlichen Sinne das Leben in einer idealen Welt, nach der oben gegebenen Bedeutung. Weßhalb denn auch Fichte und die Levana ausdrücklich verlangen, dem Zöglinge gleichsam als Mitgift in das spätere Leben eine das Herz durchwurzelnde Idee mitzugeben; sei es nun die Wissenschaft, oder die Religion, oder die Kunst, oder das Vaterland, oder die Freiheit. *) Es versteht sich, daß hierbei das Auge zu-

*) Gegen diese Ansicht haben Einige nicht ohne Schein eingewendet, daß Niemand bildend in das Leben des Staates einzuwirken vermöge, der nicht vorher sich selbst zu bilden gewußt, wie eigentlich nur demjenigen die Herrschaft über Andere gebühre, der sich selbst beherrschen könne, daß es daher für die Bildung der Jugend und Kräftigung des Volkes vorzüglich darauf ankomme, die Jugend zur Mäßigung der sinnlichen Begierden, zu kräftiger Ausdauer in der Arbeit und zur Kraft der Selbstüberwindung zu gewöhnen, mit einem Worte: zur Bändigung des Egoismus und zur Beugung des Willens unter das Gesetz; daß hiezu aber vor Allem Unterdrückung der Phantasie erforderlich sei. — Allein haben denn jene Männer die einzelnen Kräfte des menschlichen Geistes auch jemals in ihrem lebendigen Zusammenhange erwogen, haben sie namentlich den engen Zusammenhang des Gemüthslebens mit der Kraft und Stärke der Phantasie und deren Verbindung mit dem religiösen Glauben erforscht? Oder meinen sie etwa, daß

nächst nur auf die vornehmere Jugend der gebildeten Stände unter uns gerichtet sein könne, bis eine günstigere Zeit, ähnlich wie den Unterricht, also auch die Erziehung zu einer öffentlichen Angelegenheit von Staatswegen erhöbe — eine Hoffnung, die unter uns Deutschen vielleicht früher in Erfüllung geht, als deren Möglichkeit dem wissenschaftlichen Blicke des Zergliederers in diesem Augenblicke erscheinen dürfte.

Was nun aber die zeitliche Wohlfahrt betrifft, die doch, bei der Sinnlichkeit unserer Natur, dem bei weitem größeren Theile neben der Anlage zur Vernunft, auch der Berücksichtigung verdient, so gilt im Allgemeinen allerdings der Spruch: der Gerechte muß viel leiden, so wie die Wahrheit der oben aus der Erfahrung gezogenen Thatsachen. Allein für's Erste steht Tugend mit Glückseligkeit und zeitlicher Wohlfahrt in keinem nothwendigen Widerspruch, und sodann hat für diejenigen, so einmal den Muth gefaßt, mit ihrem Zeitleben der Tugend zu huldigen, die Natur doch auch eigenthümliche Freuden bereitet, die jene nur sinnlichen Güter bei weitem aufwiegen. Nur freilich, daß um Eingang mit diesen in den Gemüthern der Menschen zu finden, diese immer schon der Tugend gewonnen sein müssen.

Welcher Quell der reichhaltigsten Freuden fließt allen denen, die, geführt von reiner Liebe, mit entschiedener Richtung ihrer Geisteskraft der Erforschung der Wahrheit leben, oder die auch nur einen Menschen beglückenden Gedanken zu verwirklichen streben, und wäre es auch nur für eine untergeordnete Sphäre, für den engen Kreis eines einzelnen, dem Bedürfnisse dienenden Geschäftes; sei der Gegenstand auch nur die Erfindung irgend eines Instrumentes, einer Maschine, oder Methode, oder auch nur eines einzelnen Handgriffes, wodurch einem ins Leben eingreifenden Geschäfte ein Gewinn zu erwarten steht.

Aber nun erst das Leben des Künstlers — welch ein beneidenswerthes Loos ward ihm zu Theil! Keinen Augenblick verläßt ihn das Ideal, das er in seinem Innern trägt, kein höheres Glück ist ihm bekannt, als den erhabenen Gedanken

---

Charakterstärke, Pflichttreue und Ausdauer dem Menschen möglich sei ohne einen festen und starken Glaubensgrund? — Und ist zur Gewinnung eines solchen eine jede Periode des menschlichen Lebens gleich stark geeignet?

äußerlich darzustellen; seine ganze Kraft ringt, das Schöne, in der vollen Herrlichkeit, wie es seinem Geiste vorschwebt, einzuprägen dem äusseren Stoff, dem Steine, der Farbe, dem Tone, der Sprache, und wenn auch dessen widerstrebende Natur ihm nie ein Werk vergönnt, was ihm selber genügt, so erhebt ihn doch das Gefühl der Begeisterung weit über den Druck und die Noth der sinnlichen Existenz. — Gütige Natur! warum verliehest du so Wenigen deiner Erdgebornen jene geistige Schwungkraft bei so viel Druck und Schwüle ihres irdischen Daseins, warum so wenig Kraft und doch das Gefühl der Mattheit des gewöhnlichen Alltagslebens? Oder hast du uns wirklich diesen Klumpen, Körper genannt, wie Plato es sich dachte, zu einem Kerker bestimmt, von welchem der freigeborne Geist nur in flüchtigen Augenblicken bisweilen seiner höheren Abkunft gemäß sich bewegen kann?

Jedoch, gleichsam entfesselt von diesen beengenden Banden, erscheinen jene seltenen Geister, die eigentlichen Heroen der Menschheit, die sich blos in der Idee einen praktischen Wirkungskreis wählten, von welchem sie, ausgerüstet mit einem vorurtheilsfreien engelreinen und heroischen Geiste, die Menschheit von dem mannigfaltigen, besonders moralischen Elende, das sie drückt, erlösen möchten; in welch' einen erhabenen, glücklichen Zustande muß das Vorgefühl der Vollendung ihres Plans sie versetzen, wie muß die Ahnung des wirklich hervorgebrachten göttlichen Reichs, in dem nur das Licht der Wahrheit, die Ideen der sittlichen Ordnung und Tugend regieren, sie weit über die Verkennungen, Mißhandlungen und Kränkungen derer erheben, die nicht wissen, was sie thun!

Aber sei es auch, daß dieses Loos von dem neidigen Geschicke nur den Wenigsten unter den Sterblichen vergönnt ist; ist nicht jeder Mensch ein von der Natur berufener Künstler zur Darstellung der Humanität, in dem engen Kreise seiner Lebensführung, und trägt er nicht hiefür tief in seiner Brust das erhabene Ideal der sittlichen Vollkommenheit und geistigen Schönheit? — Und welche höhere Freuden, welch' größerer Genuß gäbe es für den Menschen, als die Beruhigung im Pflichtgefühl? — Was könnte ihn entschädigen gegen das Bewußtsein, soviel an ihm ist, mitgewirkt zu haben am Herniederkommen des Reiches Gottes auf Erden, und auf welch anderem Wege könnte dieß mit

besserem Erfolge geschehen, als indem wir kräftig mitarbeiten an der Hervorbildung der Gerechtigkeit im öffentlichen Leben unsers Volkes, uns angelegen sein lassen, über die Formen dieses öffentlichen Lebens der Wahrheit endlich den Sieg zu verschaffen?

Dergleichen Betrachtungen setzen es wohl außer Zweifel, worin der Mensch das Ziel seines Lebens zu setzen, wofür also Eltern, wofür Erzieher den von der Vorsehung ihren Händen anvertrauten Zögling zu bilden haben. Was wahrhaft, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich ist, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dessen befleißiget Euch, sagt der Apostel.

Allein wenn diese Ansicht die richtige ist: wie kömmt es — nicht etwa, daß ihre Verwirklichung so selten unter den Menschen zu treffen (denn lange dauert es, bis der richtige Gedanke zur allgemeinen Ueberzeugung geworden, und dann erst bedarf er für die Anwendung noch des Kampfes mit den entgegenstehenden Gewohnheiten, dem Schlendrian, der Faulheit, der Unrechtlichkeit) sondern, — daß sie noch keine allgemeine Anerkennung gefunden? Denn wenn ihr auch unter uns gerade nicht öffentlich widersprochen wird, so kehren ihr doch gar viele noch, die von der Natur mit Gaben des Geistes, wie mit irdischen, gleich glücklich ausgestattet wurden, den Rücken, lau gegen die Fortbildung der bessern Sitte, und gleichgültig bei dem Interesse des allgemeinen Wohls. Freilich kann das auf isolirtes Privatinteresse danieder gedrückte Leben der Einzelnen, bei dem Mangel an einer begünstigenden Gestalt des öffentlichen Lebens, den fehlenden Gemeingeist unter uns nicht erzeugen, selbst den schlummernden nicht wecken, — aber warum wird selbst diese Wahrheit nicht gehört, und von denen, welche sie hören, der Beherzigung nicht gewürdiget, nicht einmal des Widerspruchs, — die verdächtige Rede einiger Tiefgelehrten, Erbreichen und Standesprivilegirten in der gesellschaftlichen Conversation etwa ausgenommen?

Wenn Eins. in diesen Blättern es wagt, öffentlich hierauf zu antworten, so bittet er, im Fall der umsichtigere Leser ihm darin nicht beipflichten kann, die Redlichkeit seiner Absicht für die Richtigkeit der Ansicht zu nehmen. Eine Hauptursache dieser Erscheinung scheint mir aber, — soweit eine solche überhaupt in dem Antheil der Wissenschaft gegründet ist — einmal die Verkennung der richtigen Lehren

der Moral, und zum andern die damit zusammenhängende Ansicht über die Art, wie man meint, daß der Mensch zu Sittlichkeit gebildet werden könne.

Rücksichtlich jener herrscht noch immer unter vielen unserer Gebildeten jene thatenscheue, pinselhaft frömmelnde Lebensansicht von des Menschen Schwäche, Ohnmacht und Untauglichkeit zu allem Guten, nach welcher, anstatt des rüstigen Widerstandes im Leben, nur das Dulden und die leidende Ergebenheit lobenswerth sein, und Besserung dem Menschen nur durch fremde Beihülfe kommen soll. — Auf eine solche sittliche Lebensansicht hat theoretisch der Mißverstand des religiösen Ideals der Beruhigung geführt, wornach der religiöse Vorwurf der Schuld fälschlich zu einem Gefühl sittlicher Ohnmacht umgedeutet worden ist. In der Ausübung aber ist sie noch die Lehre jenes demuthstolzen geistlichen Hochmuths, die hie und da noch die Schlechtigkeit und Gemeinheit zum Deckmantel nimmt, ihre Schande zu verbergen. Was aber im Leben gut war und von ächtem Schrot und Korn, das stimmte nicht zu dieser Lehre, wurde stets ihr untreu. Auch die erhabene Lehre Jesu von der Würde des Menschen und dessen geistigem Selbstvertrauen, die er mit seinem Beispiel besiegelte — ihrem Geiste nach stimmt sie nicht zu dieser Ansicht. Nach ihr soll das Bewußtsein des göttlichen Ebenbildes im Menschen (denn was heißt die Aufforderung zum Glauben anders, als der Stimme des Bessern in uns, der der Vernunft eingebornen Ueberzeugung von dem nothwendigen Werthe der Dinge, d. h. der Pflicht, also der Wahrheit der Gerechtigkeit vertrauen?) den Menschen führen durchs Erdenleben. Und auch die ächte religiöse Tugend der Demuth ist eine Tugend des frohen Ernstes, mit welchem der Mensch sich der göttlichen Fügung unterwirft; ja sie ist eine Tugend des freudigen Selbstvertrauens, in welcher der Mensch durch eigene Kraft im Innern seiner Gesinnungen in Geistesreinheit erfunden werden will, zugleich aber in Aufopferung für eine große Sache und in froher Erwartung des Todes das höchste Ideal menschlicher Erhabenheit anerkennt. Nicht also durch das Einsiltern einer fremden höhern Kraft, sondern durch das Erwachen der Menschenkraft in uns kommt uns das Bessere. So zeigt es auch die Geschichte. Denn was noch je von den tüchtigsten Menschen aller Zeiten wahrhaft Gutes gefördert worden ist im Staate,

oder im Hause, in Gewerben, in der Kunst, in Wissenschaft oder Religion; sei es durch Auffindung einer großen und richtigen Ansicht der menschlichen oder Volksverhältnisse, oder durch eine viele Verwirrungen aufhellende und erklärende Wahrheit, oder durch irgend eine geregelte, segnende Thätigkeit für Andere: — nie geschah es ohne festes Wollen, ohne innere Klarheit, ohne sichere Kraft, ohne eigentlichen Muth, d. h. Glaubensmuth. Die richtige Lehre der Moral muß folglich auf die Hervorbildung dieser Kräfte gehen, in Erweckung jenes höheren geistigen Selbstvertrauens, mit dem der Mensch sich selbst das Gute zutraut, und mit Ernst es will, im Bewußtsein der Selbstständigkeit seines geistigen Lebens.

Andere, die die Lehren der thatenfrohen Lebensweisheit, als die dem Menschen allein würdige Sittenlehre, erkannt haben, und welche einsehen, daß die Bildung des Menschengeschlechts nicht als Naturzweck, oder als Gottes Sache, sondern nur als des Menschen eignes Werk beurtheilt werden müsse, fehlen darin, daß sie in der Moral Vorschriften und Gebote für einzelne Handlungen vorhalten zu müssen glauben, da doch die Tugendlehre nur Ideale für die Gesinnung des Menschen aufstellen kann, welche zu haben entweder die Pflicht gebietet, oder die sittliche Schönheit erfordert. Dieser Fehler der wissenschaftlichen Bearbeitung der Tugendlehre erzeugt die verkehrte Methode des Unterrichtes und der Unterweisung in moralischen Dingen, nach welcher, anstatt der Hervorbildung der eigenen Ueberzeugung von dem, was zu wollen Pflicht ist, und somit der Verständigung über das Wesen der Ideen, als den Mittelpunkt unsers geistigen Lebens — dieser einzig richtige Weg zur vollendeten Bildung — die ganze Moral in Erlernung einzelner Gebote und Regeln zu einer bloßen Sache des Gedächtnisses, höchstens des Verstandes, gemacht wird. Es ist aber die wahre Bildung zur Tugend, Bildung des Charakters, d. h. des ganzen Wesens des Menschen, somit Veredlung aller seiner Gesinnungen, eine innere Harmonie aller seiner Vorstellungen, Neigungen und Begierden, Richtung seiner ganzen Thatkraft, und hauptsächlich eine Sache des Gefühls, nämlich des moralischen, welches als Gewissen im einzelnen Falle entscheidet, was zu thun die Ehre gebiete, oder doch den Forderungen der ewigen Geistesschönheit gemäß sei.

Sittliche Gleichgültigkeit muß unter gebildeten Menschen da entstehen, wo man die Menschen nur Sitte, Anstand, Mode, Geschicklichkeit und Anstelligkeit lehrt, und in der Moral nichts als todten Gedächtnißkram, oder blos abgezogene Verstandesregeln, anstatt der lebendigen Anerkennung der Hoheit des sittlichen Charakters und der innern Schönheit des Geisteslebens, in Herzensreinheit und Lauterkeit der Gesinnung. Denn sowie ohne innere Wahrhaftigkeit und Aufrichtigkeit eigentliche Bildung des Menschen überhaupt nicht gedenkbar ist, so liegt das Wesentliche der moralischen Bildung neben der Bildung des Willens zu Selbstüberwindung und Selbstbeherrschung, dieser Grundbedingung der Sittlichkeit, in der Bildung der Gesinnung zu Reinheit des Herzens, d. h. zu jener Tugend des inneren Gehorsams, oder der Unterwerfung unter das innere sittliche Gebot, also — in der inneren Treue, womit der Mensch sein Zeitleben jener innerlich erkannten Einen Regel, dem Ausspruche des Gewissens, unterworfen erachte. Es ist aber der Inhalt dieses Ausspruches kein anderer, als das Pflichtgebot in den erhabenen Idealen der Ehre und Gerechtigkeit: — Ehre, daß der Mensch mit der Kraft des Selbstvertrauens gegen jeden Andern die eigene Würde behaupte; Gerechtigkeit, daß er im Andern die Würde des selbstständigen Geistes achte.

Daraus erhellet wohl zur Genüge, daß eine jede wahrhaft sittliche Bildung des Menschen in der Bildung für ein Ideal bestehe, sowie wahrhaft sittliches Leben in der Huldigung an die Idee.

Giebt es also ein Mittel, Kinder zu guten und wahrhaft glücklichen Menschen heran zu bilden, so besteht es ohnfehlbar in der Erziehung derselben zu sittlicher Kraft und Resignation, d. h. darin, daß der Mensch mit entschiedener Richtung seines ganzen Wesens nicht blos im Allgemeinen der Idee des Guten huldige, sondern daß er auch die von dem Berufe, den er sich gewählt, repräsentirte Idee, in Beziehung auf das öffentliche Leben seines Volkes, rein darzustellen sich bestrebe, in seinem Berufe gleichsam den Altar erblicke, in welchem die Edelsten, die die Geschichte uns zeigt, sich für die Menschheit geopfert, und diesen mit treuem Muthe nacheifre, auch wenn er von der Mithülfe Anderer verlassen und ohne Hoffnung ist, den

Zweck zu erreichen, also mit Ergebenheit in den Willen Gottes, vertrauend dessen ewigem Rathschlusse.

Hierzu ist es aber nöthig, den Menschen frühzeitig zu der Anerkennung zu bringen, daß der wahre Werth des menschlichen Lebens, das, wodurch dem Menschen allein der Seelenfriede gewonnen werde, nicht in dem liege, was der Mensch genieße, so wenig wie in dem, was er leide, sondern einzig nur in dem, was er thue, und zwar mit Anstrengung aller seiner Kräfte; daß es für menschliche Handlungen aber keinen höheren Zweck gebe, als die uneigennützige Beförderung des Wohles Anderer — denn auch das, was der Einzelne zu seiner Selbstausbildung und Selbstvervollkommnung thut, hat seinen letzten Zweck in der Beförderung des Wohles seiner Nebenmenschen.

Aber nur ein Rath der Klugheit ist es, und also auch von denen, die sich für diese Zwecke recht interessiren, leicht einzusehen, daß die beschränkte Thatkraft des Menschen nicht wirksamer sein könne, als indem der Einzelne in der nächsten Umgebung seines Volks und für sein Vaterland, soviel an ihm ist, mithilft, der Wahrheit des Schönen, Guten und Gerechten den Dienst zu versehen, daß hiefür aber — die Geschichte aller Zeiten beurkundet's! — einer jeden Volksgemeine die Verwirklichung der sittlichen Ideen abhängig bleibt von dem Geiste und der Gestalt ihres öffentlichen Lebens.

W. P. Pert.

II.

Ueber öffentliches Leben und Gemeinschaft.

Als Vorwort zu dem folgenden Aufsatze.

Obgleich der nachfolgende Aufsatz zum Theil nur ein specielles Interesse hat, so liegt ihm doch ein allgemeiner Gedanke zu Grund, der ihm ein allgemeines Interesse geben dürfte, den ich daher von den Lesern, namentlich von meinen Mitbürgern, denen ich denselben zunächst widme, nicht verkannt sehen möchte. Im Gegentheile dürfte sonst vielleicht manches Urtheil, das ich mir öffentlich auszusprechen erlaube, theils als Anmaßung, theils als Beleidigung angesehen werden können.

Ueberzeugt, daß jenes mir mit Unrecht zum Vorwurf gemacht werden würde, und versichernd, daß diese Tendenz meinen Bestrebungen fremd ist, glaube ich, wohl zu thun, den allgemeineren Gedanken hier wenigstens anzudeuten.

Das Vorbild des gemeinsamen Lebens in einer Gemeinde, einer Stadt, einem Staate, ist das Leben in der Familie oder im Hause. Wie die Glieder einer Familie nicht zusammen treten, um unbesorgt, unbekümmert neben einander zu leben, und nur für das Wohl des eigenen Ich zu sorgen — in welchem Falle sie gar nicht mehr Glieder genannt zu werden verdieneten — so sollen auch die Menschen einer Gemeinde, einer Stadt, kurz irgend eines Vereines nicht ohne Theilnahme und nicht ohne Thätigkeit für einander, neben und mit einander leben; vielmehr soll jeder Einzelne nach seinen Kräften dazu beitragen, nicht nur,

daß das Wohl keines seiner Nebenmenschen vermindert, sondern daß das Wohl des Ganzen durch ihn möglichst erhöht und gesteigert werde. Ohne allen Zweifel ist dieses der Zweck des vom weisen Schöpfer der Menschennatur eingefleischten Triebes der Geselligkeit und der Menschenliebe. Alle sollen Glieder eines für und mit einander lebenden, schön geordneten Ganzen sein, dessen höchster Endzweck eben das Wohl dieses Ganzen selbst ist.

Wie dieses nun unleugbar von jedem einzelnen Menschen eines Vereines gefordert werden kann, eben so macht man mit Recht an jede kleinere Gesellschaft, oder Corporation, oder Anstalt in dem großen Vereine, die Anforderung, daß sie sich nicht gegen die übrigen kleineren Ganzen, noch gegen das große Ganze abschließe, in egoistischem Sinne allein ihr Interesse wahrnehme, sondern daß sie in allgemeiner, ehrender und hochherziger Theilnahme die Zwecke der zum Besten Aller gebildeten anderen kleinen Ganzen billige, unterstütze und fördere. In einem wohlgeordneten gesellschaftlichen Verbande gleicht der Zweck und die Thätigkeit aller einzelnen Glieder dem Streben und dem Ziele der Organe eines in Fülle der Gesundheit lebenden menschlichen Leibes. Wie in demselben kein Organ ein abgesondertes Leben für sich führt, sondern in lebendiger Wechselwirkung von allen übrigen Belebung und Erregung empfängt und zurückgiebt, und dadurch eben die Fülle der Gesundheit des ganzen Organismus befestigen hilft: also trägt jede Gesellschaft, jede Anstalt im Menschenvereine, der sich eines glücklichen Gedeihens zu erfreuen haben soll, nach Kräften dazu bei, daß der ganze Verein, folglich jedes Organ und jedes Individuum, sich möglichst wohl und glücklich fühle, und daß die Zwecke des Ganzen erreicht werden. Dieses ist der allgemeine Gedanke, der dem nachfolgenden Aufsatze von viel speciellerem Inhalte zu Grunde liegt; ist derjenige Gedanke, für dessen Belebung und Förderung ich allein noch zu leben wünsche; ist derjenige Gedanke, ohne dessen Verwirklichung ich das Leben unter den Menschen mehr für ein Unglück und eine Qual, als für Glück und Segen halte. Es ist die Idee der thätigen Gemeinschaft der Menschen unter einander. Ich habe schon bei mehreren Gelegenheiten dieser, in unserm heutigen Leben etwas stark erblaßten, Idee das Wort geredet und mich bemüht, dieselbe unter meinen Mitbürgern anzufrischen und sie zu mehr gemeinsamer Thätigkeit anzu-

feuern. So wenig Früchte davon nun auch bis jetzt noch in's Leben getreten sein mögen, so kann ich doch nicht umhin, darauf bei jeder schicklichen Gelegenheit wieder zurück zu kommen, weil ich von dieser Idee eben allein Heil und Segen des Zusammenlebens erwarte, weil ich der Meinung bin, daß der hohe Grad der Verkennung dieser Idee die Quelle ist, aus der sich so viel Unheil über unser öffentliches Leben ergießt; weil ich daher die Verstimmung und die Unzufriedenheit unsrer Zeitgenossen ableite, und weil es — eine Idee ist.

Wohl ist das Leben den Ideen nicht günstig; wohl ist es schwer, sie festzuhalten und die besten Stunden seines Lebens und Seins ihnen zu widmen: aber es ist auch süß und belohnend, zur Verwirklichung einer Idee mitzuwirken. Wer — einmal von ihr ergriffen — möchte oder könnte im ganzen Leben jemals wieder von ihr scheiden? Wer möchte ohne sie leben? Wer könnte jemals sie vergessen? Mag die Welt das Streben nach ihr für Schwärmerei oder für Dummheit erklären, uns belachen oder verspotten: in ihr liegt doch allein die Wahrheit; sie allein macht es der Mühe werth, zu leben und zu sein. Wer ihr sich hingiebt, der verlangt keinen andern Lohn als den, den das Streben nach ihr giebt; und wer von ihr ergriffen ist, der hört erst auf, nach ihr zu streben, wenn er nicht mehr ist. Darum spreche ich auch jetzt ihr das Wort; darum sage ich meinen Mitbürgern, daß es deßwegen so wenig Glück unter uns giebt, weil wir nicht für einander leben; darum sage ich wiederholt, daß wir deßwegen ein so freudloses Dasein führen, weil die alte stille Genügsamkeit in dem Hause uns nicht mehr befriedigt, unserm Geiste eine höhere Idee vorschwebt, ohne aber im Leben sich allgemeine Anerkennung und Geltung verschafft, ohne das Leben nach sich umgebildet zu haben. Was kann uns für den Verlust des stillen häuslichen Glücks, das im vorigen Jahrhundert noch der meisten Menschen einziges und höchstes Streben ausmachte, anders entschädigen, als die Idee der Gemeinschaft, als das Bestreben, mit und für einander zu leben und zu wirken, damit unser Neben-einander-leben auf einen Zweck, das Wohl des Ganzen, gerichtet sei.

Messen wir unser Leben nach diesem Maßstabe, dann haben wir keine Ursache zur Freude. Denn die Idee der Gemeinschaft hat sich nicht nur nicht allgemeine Geltung ver-

schafft, sondern die meisten Menschen kennen sie gar nicht, oder sind so weit gekommen, sie für Schwärmerei zu halten. Es liegt die Wahrheit dieser Behauptung vor Jedermanns Augen, und Jeder wird von diesem großen Mangel in seinem Privatleben auf das schmerzlichste berührt. Doch ich will nicht klagen, noch weniger anklagen, da man dadurch Niemand für das, worüber man klagt, gewinnt, obgleich es immer der Mühe werth ist, den faulen Fleck unsers öffentlichen Lebens zu bezeichnen. Vortheilhafter und ersprießlicher ist's, die Nothwendigkeit der Idee der Gemeinschaft von neuem anzudeuten, und auf ihre Unerläßlichkeit für jedes gesunde und frische Leben hinzuweisen. Wie nun einzelnen, entweder mit leiblichen, oder geistigen Gaben besonders ausgezeichneten Menschen vorzugsweise die Pflicht obliegt, in Leistungen für das Ganze in den vordersten Reihen zu stehen: so läßt sich dieses mit besonderem Rechte von allen Anstalten, deren Wirken auf das allgemeine Beste hingerichtet sein soll, erwarten. Deren Wohl soll nicht auf Unkosten des Ganzen, oder anderer Anstalten gefördert werden; sie sollen sich nicht gegen andre abschließen und diese gehen lassen; sondern alle sollen das Gedeihen aller zum Ziel ihres Strebens machen. Es taugt nicht, wenn die Kirchenbeamten nur um das Wohl der Kirche bekümmert sind, und Gemeindevorstand und Lehrer für ihre Institute sorgen lassen; es taugt nicht, wenn ein Gemeindevorstand nur Sinn hat für seine nächsten Angelegenheiten und zu Ausgaben für Kirchen und Schulen nur mit Mühe und Kampf zu bewegen ist; es taugt nicht, wenn Lehrer nicht lebendigen Antheil an dem Gedeihen der Kirche und des Staatshaushalters und der Erziehung der Jugend in den Häusern nehmen. Alle diese Anstalten verfolgen zuletzt und im Grunde, nur auf verschiedenen Wegen, einen Zweck, den Zweck der Vervollkommnung des Lebens in der Gemeinschaft.

Unter diesem Gesichtspunkte betrachtet sich der Lehrer als ein Beamter seiner Gemeinde, dem ein Heiligthum, die Erziehung des künftigen Geschlechts, anvertraut ist, der seinen Mitbürgern von dem Erfolge seines Thuns verantwortlich und ihnen Rechenschaft schuldig ist. In dieser Ansicht nennt er die Mängel der Anstalt, der er dient, mit männlicher Freimüthigkeit, und die Mittel, ihnen abzuhelfen. In solcher Gesinnung vertraut er seinen Mitbürgern, daß sie seine Meinungen nicht irgend einem eigennützigen Bestreben, oder

der Absicht, sich hervorzuthun, oder zu beleidigen, zuschreiben, und daß sie dieselben der Prüfung würdigen werden. Aus diesem Gesichtspunkte wünsche ich auch die nachfolgenden Bemerkungen, wie mein übriges öffentliches Streben, betrachtet zu sehen. Es ist mir darum zu thun, daß meine Mitbürger und Andere einsehen, daß wir nur in dem Dienste der Idee der Gemeinschaft ein schönes und freudiges Leben wieder gewinnen werden, daß wir uns an einander anschließen müssen in einem Sinne, und daß es uns auf keinem andern Wege gelingen wird, einen thätigen Gemeinsinn zu schaffen, von dem uns allein in unsrer Zeit Heil und Segen erblühen kann. Nur unter zwei Bedingungen kann derselbe wiedergewonnen und als einer der mächtigsten Bildner und Lenker der einzelnen Menschen, ganzer Städte, Staaten und Nationen in's öffentliche Leben wieder eingeführt werden. Als erste Bedingung steht fest: die gebildeteren, besser gesinnten, über das Bedürfniß ihrer Zeit und ihres Orts aufgeklärten Menschen müssen zusammentreten, um einen stehenden Verein zu bilden, der sich in lebendiger Thätigkeit aller Interessen des Ortes annimmt. Wohl sagt man, daß ja für alle wichtigen Zweige der Wohlfahrt eines Ortes bestimmte Anstalten bestehen, daß also die Bildung eines neuen Vereines gar nicht als nothwendig erscheinen kann. Also Meinenden lege ich folgende Fragen zur Beantwortung vor: Findet man an den meisten Orten (die Mehrzahl entscheidet hier, wie überall) recht lebendigen und thätigen Sinn für die letzten Zwecke der Kirchen und Schulen, für Religiosität, Sittlichkeit und Tugend? Wirken diese Anstalten an den meisten Orten in Einverständniß für einen Zweck und mit Benutzung aller Mittel und Kräfte? Werden sie von den weltlichen Beamten, von Polizeirichtern, Bürgermeistern und Familien so unterstützt, als sie es verdienen? Und wirken Prediger und Lehrer wieder nach Kräften auf andere öffentliche Anstalten zurück, oder wirken nicht vielmehr alle gewöhnlich in unseliger Trennung, wo nicht gar in heimlicher oder offener Feindschaft, einzig für ihren Zweck, unbekümmert um das Geschäft der andern. Mögen sie tüchtige, achtungswerthe Vorsteher der Anstalten sein, für welche sie berufen sind; mögen sie treffliche Glieder der speciellen Vereine sein, in welchen sie wirken; um so mehr Segen würden sie stiften, wenn sie zugleich Mitglieder eines allgemeineren und höheren Vereins wären, welche — das

gemeinsame Ziel, Gemeinwohl, im Auge — jetzt einander ermahnen und ermuntern, jetzt die Thätigkeit auf einen Punkt hinlenken, dessen Wichtigkeit sie nur als Glieder eines höheren Vereins würdigen lernen. Die Verfassung unsrer Verwaltungs-Collegien mag uns hierbei zum Muster dienen. Ehre dem einzelnen Rathe, der mit Einsicht und Liebe dem Gegenstande lebt, der ihm als Hauptgeschäft übertragen worden ist! Gleichwohl muß er auch bei der sogen. Plenarversammlung eines Collegiums erscheinen, damit die Wichtigkeit seines Geschäftes im Organismus der Verwaltung ihm immer deutlicher, damit er mit den entgegenstehenden Hindernissen, mit den Bedingungen seines Gedeihens, mit den Hülfsmitteln, welche die übrigen Verwaltungszweige darbieten, immer bekannter werde. Kurz er kann kein tüchtiges Mitglied einer einzelnen Deputation sein, wenn er nicht zugleich Mitglied des Plenums, d. h. eines höheren Vereins ist. — (Man bedenke doch einmal folgende Wahrheiten:)

In einem Orte, wo, — ich will nicht einmal sagen, christliche, sondern nur — gutgesinnte Menschen zusammen wohnen, wird dafür gesorgt,

1) daß jedes Kind denjenigen Unterricht und diejenige Bildung erlange, auf die es als Mensch Ansprüche hat, und welche es in der Folge als Bürger des Staats ohne Nachtheil nicht entbehren kann;
2) daß jeder arbeitsame Mensch so viel verdiene, daß er für sich und alle die Seinigen in Bescheidenheit und Genügsamkeit leben könne;
3) daß es keinem Kranken an ärztlicher Pflege, an Krankenkost und menschenfreundlicher Wartung gebreche;
4) daß die Quellen der Verarmung möglichst verstopft, und daß jedem Armen, um der Gerechtigkeit und um der Liebe willen, aus freiem Antriebe und weil die Gesellschaft dieses als eine ihrer ersten Pflichten erkennt, die zum ordentlichen Leben unentbehrlichen Bedürfnisse verschafft werden.

Ein Mehreres will ich vorerst einmal gar nicht verlangen, obgleich es selbst nur ein Minimum, d. h. die geringsten Leistungen, bezeichnet, welche man von wohlgesinnten, in Gemeinschaft lebenden Menschen erwarten sollte. Aber man vergleiche einmal mit diesen Anforderungen das, was in der Wirklichkeit geleistet wird. In jedem Orte giebt es

eine Menge unglücklicher Menschen, denen es an Mitteln fehlt, ihre Kinder ordentlich zu erziehen und erziehen zu lassen; eine Menge Menschen, die bei Fleiß und Thätigkeit doch ihre zahlreiche Familie nicht ernähren können; eine Menge Menschen, über die ein kalter Winter Schreckniſſe aller Art bringt; eine Menge Menschen, die im Ueberfluß dahin leben, während eine größere Menge des Unentbehrlichſten entbehrt. Iſt das Recht? Iſt das vor Gott und Gewiſſen zu rechtfertigen? Iſt das Menſchenliebe? Iſt das Chriſtenſinn? — Iſt es Recht, daß man mit der Hülfe ſo lange wartet, bis das Unglück der Menſchen einen ſolchen Grad erreicht, daß ſie ihre Kinder nicht mehr nähren und kleiden können, und genöthigt ſind, ſie — die Unmündigen und Schwachen — zur Sklavenarbeit in den Fabriken zu verdammen, die ihren Körper in der Blüthe knickt, und alles Geiſtige im Menſchen verwüſtet und zerſtört? Iſt es Recht, daß man Andre und ſich ſelbſt ſo entehrt, als es geſchieht, wenn ein Glied der Geſellſchaft vor den Thüren des andern ſein Brot erbettelt? Iſt es ſittliche Weltordnung, daß der eine Menſch mehr hat und genießt, als ihm gut iſt, während der andere, der oft dicht neben ihm wohnt, am Hungertuche nagt? — Abſichtlich nenne ich nicht einmal die höheren Anforderungen der Menſchheit, Bildung zur Sittlichkeit und Tugend, freie Entwicklung aller Kräfte, ein ſchönes und edles Leben im Dienſte des Schönen und Guten, um nur vorerſt meine Mitbürger darauf aufmerkſam zu machen, daß man wenigſtens darauf denken müſſe, den erſten Anforderungen der Natur eines jeden menſchlichen Weſens Genüge zu leiſten. Das verlangt die ewige Gerechtigkeit, ohne die uns nie wieder ein allgemein ſchönes und edles Leben erblühen wird. Wie dieſes zu ermöglichen ſei, bin ich nicht einzuſehen im Stande, wenn es nicht durch den freien Zuſammentritt der beſſeren, aufgeklärteren, wohlhabenderen Menſchen eines Ortes geſchieht. Vergebens erwartet man das Heil der Menſchheit von Umwälzungen, Regierungsveränderungen und Geſetzen. Wenn wir nicht in Uneigennützigkeit und Gemeinſinn zuſammentreten, ſo werden die Thränen der Menſchheit nie getrocknet, nie wird wieder ein ſchöner und edler Menſchenverein in's Daſein gerufen werden. Wir müſſen der Idee der Gemeinſchaft in Geſinnungen und Handlungen huldigen. Dann wird es beſſer; dann wird es gut; dann wird das öffentliche Leben wieder fröh-

lich und schön. Ohne lebendigen Gemeinsinn aber ist und bleibt das Leben der Menschen unter einander verkrüppelt und entstaltet, und die Erde ein wahres Jammerthal.

Die zweite Bedingung, an welche die Entstehung eines Lebens in der Idee der Gemeinschaft geknüpft ist, ist die offene Freimüthigkeit der Glieder der Gesellschaft, womit sie ihre Ansichten und Meinungen aussprechen, und die Oeffentlichkeit aller Verhandlungen und Leistungen. Versteckheit, Heimlichkeit, Ab- und Ausschließung Anderer von dem, was Alle angeht, wirken grundverderblich auf die Gesinnung der Bürger eines Vereins. Jeder will und soll Kenntniß von dem haben, was für die gemeinschaftlichen Interessen geschieht, und wie die öffentlichen Angelegenheiten verwaltet werden. Deßwegen ist es eine der wichtigsten Pflichten, die jeder Beamte sich selbst auflegen muß, seinen Mitbürgern nicht nur freie Aeußerung über den Bereich seines Geschäftes zu gestatten, sondern ihnen auch die dazu nöthige Einsicht zu verschaffen, und öffentliche Rechenschaft von dem, was und wie es geschieht, abzulegen. Eben in dem Mangel dieser Oeffentlichkeit ist die Quelle der Gleichgültigkeit der Menschen gegen heilsame Anstalten zu suchen; denn wovon man nichts weiß und nichts erfährt, dafür hat man keinen Sinn, und dazu auch zuletzt kein Vertrauen mehr. Darum sollte jeder Gemeindevorstand jährlich öffentlich die Bedürfnisse seiner Gemeinde nennen, und Rechnung ablegen über die Art der Verwendung der beigetriebenen (!) Gelder; darum sollte jede öffentliche Wohlthätigkeitsanstalt jährlich nachweisen, in welcher Weise die für milde Zwecke bestimmten Summen verwendet worden sind; eben darum soll jede Unterrichts- und Erziehungsanstalt darnach trachten, eine ganz öffentliche, jeden Menschen in ihrem Werthe und in ihren Leistungen bekannte Anstalt zu werden. Die Abschließung, die Verschlossenheit und die Heimlichkeit sind das Grab der thätigen Theilnahme der Bürger in Aufopferungsfähigkeit und Gemeinsinn. Wo diese großen Tugenden aber, wie es in unserer Zeit fast allgemein der Fall ist, aus dem öffentlichen Leben verschwunden sind, da tritt eben die Zerrissenheit und Trostlosigkeit in solchem Grade ein, wie es offen vor Jedermann's Augen liegt. Was kann der Einzelne unter solchen Umständen thun? Von ihm, dem Einzelnen, kann das Heil nicht ausgehen; er allein kann mit seiner schwachen Kraft und seinen beschränkten Mitteln das zerfal-

leue Gebäude nicht wieder aufbauen, und an die Stelle des Mangels die Fülle bringen. Vom Einzelnen kann man nur verlangen, daß er auf das Gebrechen aufmerksam mache, die Mittel zur Vertilgung desselben angebe, bereit sei, nach seinen Kräften zur Erreichung des Zieles beizutragen, und den aufgestellten Grundsätzen gemäß zu leben. Solches ist auch meine Meinung und meine Absicht. Gemäß derselben rede ich in offener Freimüthigkeit davon, was nach meinem Bedünken im Allgemeinen der Zeit Bedürfniß erheischt, und lege im beschränkteren Kreise meinen Mitbürgern Rechenschaft von dem ab, was unter meiner Leitung und Mitwirkung geschehen ist, und was nicht. Indem ich daher oben die Offenheit und unverholene Aeußerung über wichtige und öffentliche Angelegenheiten als Bedingungen, an welche die Wiederbelebung eines regen Gemeinsinnes geknüpft sei, namhaft machte, liegt mir die Pflicht ob, unverholen meine Erfahrungen und Meinungen über den Kreis meines Berufes auszusprechen, was mit aller derjenigen Schonung und Humanität, welche sich mit der Wahrheit verträgt und den Fortschritt zum Besseren nicht hemmet, geschehen soll. — Möchte dieses dazu beitragen, unter den Bürgern unsrer Stadt und anderer Orte, mehr und mehr die Aufmerksamkeit auf die Zerrissenheit und Zerfahrenheit unsres öffentlichen Lebens hinzulenken! — Vorerst nämlich muß die Einsicht gewonnen werden, daß es fehlt und wo es fehlt, damit sich bei gutgesinnten Menschen an diese Einsicht der Entschluß anreihe, auf Umgestaltung und Erneuerung zu denken. Begriffe man doch endlich, daß der Fortschritt der Lebensverhältnisse hauptsächlich von den Principien abhängt, welche in dem Leben wirksam sind! Auch ich preise die Bestrebungen derer, welche die Fortbildung der Zeit durch Verbesserungen der Staats-, der kirchlichen und Erziehungs-Angelegenheiten versuchen; denn diese wichtigen Institute sind zum Theil die Beweger und Lenker der Zeit, indem sie bestimmte Principien geltend machen.

Aber von ihrer Wirkung im Allgemeinen hege man nicht allzu große Erwartungen. Daß die Wirksamkeit der Kirchen das öffentliche Leben nicht umgestaltet, beweiset eine Erfahrung von Jahrhunderten; daß die Schulen nicht als höchste Factoren des Lebens angesehen werden dürfen, ist nicht schwer zu begreifen. Doch aber kann die Entwicklung eines schönen Lebens nur durch geistige Macht, nur durch Ideen

oder Principien eingeleitet und vollendet werden. Woher sind diese nun zu nehmen, wenn weder die Kirchen, noch die Schulen sie allein erzeugen können? Ich bin unfähig, ein andres Mittel zu erkennen, als das oben schon genannte, den Zusammentritt aller denkenden und wohlgesinnten Bürger einer Stadt, abgesehen von kirchlichem Bekenntniß und Geschäftsverhältniß, damit durch diesen Verein patriotischer Bürger alle öffentlichen Interessen einer Gemeinde vertreten, berathen und erstrebt werden; damit ein Organ vorhanden sei, durch welches eine öffentliche lebendige Meinung wieder gewonnen, ausgesprochen und gelenkt werden könne. Solch ein Verein würde in seinen Folgen sich weit mächtiger erzeigen, als alle Verbesserungen vereinzelt wirkender Institute; einflußreicher, als das isolirte Wirken aller Bürgermeister, Prediger und Schullehrer. Nicht von den Stadthäusern, nicht von den Kirchen, nicht von den Schulen in ihrer isolirten Stellung darf man eine Umbildung und zeitgemäße Fortbildung des Lebens in lebendiger Wechselwirkung, in den Tugenden der Gerechtigkeit, Tapferkeit und Aufopferungsfähigkeit, erwarten; vielmehr wird eine einmal geschaffene öffentliche Meinung, welche von den eben genannten Tugenden getragen wird, umgekehrt eine umbildende Kraft auf die Rathhäuser, Kirchen- und Schulgebäude gewinnen. Nur aus dem öffentlichen Leben und darum nur durch die vereinigte Wirkung aller Gutgesinnten einer Gemeinde, also nur durch die Gemeinschaft der Besten kann erstrebt werden, was wir entbehren. *)

Zu diesen Besten müssen billiger Weise auch diejenigen Personen des anderen Geschlechtes gerechnet werden, welche ihrem eigenen Hause wohl vorzustehen wissen, zugleich aber auch, durch ihre häuslichen Verhältnisse begünstigt, ihre Gei-

*) Fortbildung des öffentlichen Lebens und Wiedererweckung des am Rheine so tief gesunkenen Gemeinsinnes erwarten auch wir durch die Einführung der preußischen Städteordnung. Denn sie öffnet wenigstens dem Gemeinsinne eine freie Bahn, und sie schafft ein Organ, durch welches gewirkt werden kann. Alles aber hängt doch zuletzt von dem Lebensgeiste ab, welcher in den Organen wirkt, und von den Principien, durch welche die Menschen gelenkt werden. Der Geist ist aber immer der Geist, dem die schaffende Kraft inwohnt. Aber freilich bedarf er eines Leibes, damit er sich in der Außenwelt Geltung verschaffe. Eben deßwegen sehen wir der pr. Städteordnung mit Verlangen entgegen.

stes- und Gemüthskraft dem Gemeinwohl widmen können. Zeitübel und Zeitleiden haben die Frauenvereine in's Leben gerufen, die, was die Männervereine entworfen und angeordnet, mit der dem anderen Geschlechte eigenen Scharfsicht und Gemüthskraft gepflegt und bewahrt haben. Sie, die im häuslichen Leben das Meiste und Beste thun, wie wären sie und ihre Wirksamkeit im öffentlichen zu ersetzen? Wo vermöchte ein Männerverein das Gedeihen einer Kranken- oder Armenanstalt zu sichern ohne den Scharfblick, welcher sich am Einzelnen geübt hat, dessen Gesammtheit das Ganze ausmacht?

Dieses ist der allgemeine Gedanke, welcher dem nachfolgenden Aufsatze, wie allen meinen Bestrebungen, in sofern sie die unmittelbaren Gränzen meines Berufs überschreiten, zu Grunde liegt. Die offene Mittheilung desselben wird, wie ich wünsche, dazu beitragen, den folgenden Aufsatz und einige später folgenden zu würdigen.

III.

Ueber die Elementarschulen der Stadt Mörs, und über Elementarschulen überhaupt.

1) Was für Schulen die Stadt Mörs nöthig hat.

Die Art und Anzahl der Schulen, welche für einen Ort errichtet werden sollen, müssen sich nach den Bedürfnissen desselben richten. Je zahlreicher die Anzahl der schulpflichtigen Kinder, und je mannigfaltiger die Geschäfte, je größer die Unterschiede der Bürger nach Vermögen, Stand und andern Verhältnissen sind: desto verschiedener in Zahl und Art müssen Schulen errichtet werden. Große Städte, wie Cöln und Elberfeld z. B., haben mehr und zum Theil andere Schulen nöthig als kleine Landstädte, wie Mörs.

Nach der Verschiedenheit der Bewohner unserer Stadt bedürfen wir

a) einer höheren Bürgerschule, in welcher die Kinder der Fabrikanten und Kaufleute einen vollständigeren Unterricht erhalten, als der Sohn des Handwerkers und Tagelöhners bedarf, und in welcher der sich den Studien Widmende eine gründliche Vorbildung zu den oberen Klassen eines Gymnasiums erhalten kann. Eine solche Anstalt besitzt unsere Stadt, und es fehlt derselben in dieser Hinsicht weder an äußern noch an innern Mitteln in irgend einem Stücke.

b) einer in Klassen eingetheilten eigentlichen Elementar- oder Volksschule, in welcher die große Mehrzahl unserer

Kinder einen, ihren Bedürfnissen und künftigen Lebensverhältnissen entsprechenden Unterricht erhält. Da die Zahl der nach dem Gesetze schulpflichtigen Kinder, welche nicht in Fabriken arbeiten, sich auf 280 beläuft, so werden zur gehörigen, dem verschiedenen Alter der Kinder entsprechenden, Beschulung 4 Klassen erfordert, welches auch die vorhandenen sehr mangelhaften Schullokale erheischen.

Da die Anzahl der ganz kleinen Kinder, wie sie vom 5ten Jahre an die Schule besuchen, nicht zu groß sein darf, wenn es einem Lehrer möglich sein soll, dieselben zweckmäßig zu beschäftigen, so darf die Zahl derselben nicht über 60 gehen.

In der untersten Klasse werden also Kinder von 5 — 7 Jahren sitzen.

Die folgende Klasse möge 90, die darauf folgende etwa 70, die obere etwa 50 Schüler erhalten. Alsdann sind alle schulpflichtigen Kinder untergebracht. Bei dieser Vertheilung ist angenommen, daß die Kinder in der 2ten Klasse (von unten auf gezählt) vom 7ten bis zum 9ten, in der 3ten vom 9ten bis zum 11- oder 12ten, in der ersten vom 11- oder 12ten bis zum 14ten Jahre verweilen, und die der jetzigen Wirklichkeit entsprechende Voraussetzung gemacht, daß manche Kinder, etwa $^1/_5$ von 90 (18), vom vollendeten 9ten Jahre jährlich die Schule verlassen, um zu Hause und in öffentlichen Fabriken zur Maschinenarbeit gebraucht zu werden. Endlich steht bei der angegebenen Vertheilung die Voraussetzung fest, daß alle übrigen Kinder bis zum vollendeten 14ten Jahre in der Regel die Schule besuchen werden, und daß der trostlose Zustand unsrer bisherigen Gewohnheit, daß die Eltern die Kinder in der Regel mit dem 11ten Jahre der öffentlichen Schule entziehen, gänzlich aufhören werde. Sollte sich die zuverlässige Erwartung bestätigen, daß diejenigen Schüler, welche die Schule bis zum vollendeten 11- oder 12ten Jahre regelmäßig besucht haben, sich die unentbehrlichsten Kenntnisse und Fertigkeiten bereits angeeignet haben, so kann darauf Rücksicht genommen werden, daß die Mädchen von dieser Zeit an nicht mehr sämmtliche Schulstunden zu besuchen brauchen, damit sie theils ihren Eltern bei der Pflege kleinerer Kinder, oder bei häuslichen Geschäften Hülfe leisten, theils in weiblichen Handarbeiten Unterricht nehmen können.

c) einer Schule für diejenigen Kinder, welche vom 9ten

oder 10ten Lebensjahre an durch die zwingende Noth der Verhältnisse abgehalten werden, die Elementarschulen ferner noch zu besuchen. Da diese Kinder den ärmern Familien der Stadt angehören, und ihr Brod schon in so frühen Jahren des Lebens selbst mit Mühe und Sorgen verdienen müssen, so ist es den Pflichten einer wohlgesinnten christlichen Stadtgemeinde allein angemessen, daß die Kinder davon losgesprochen werden, einen Theil ihres kärglichen Lohnes noch zur Bezahlung des Schulgeldes und zur Anschaffung der unentbehrlichsten Schulbedürfnisse (Schreibmaterialien, Bücher ꝛc.) aufzuwenden. Die Schule der Fabrikkinder muß eine Freischule sein.

Die Kosten derselben werden theils aus dem Harzing'schen Schulfonds, theils aus Gemeindemitteln hergeschossen. Auch können wohldenkende Menschen um eine monatliche oder jährliche Gabe angesprochen werden. Es giebt solcher Menschenfreunde auch in unserer Mitte genug, und wir werden nicht bloß Geld zu Vergnügungszelten und Tanzsälen, sondern auch zur Erfüllung zarter Pflichten erübrigen können.

Die Zeit, in welcher die Fabrikkinder zur Schule gezogen werden, muß — wenn der Zweck erfüllt werden soll — wenigstens nicht in die späte Abendzeit fallen, wie es bis jetzt, leider! der Fall gewesen ist. Wenn das schwache Kind 12 — 14 Stunden das Rad gedrehet und den Faden gezogen hat, so ist es leiblich und geistig so erschöpft, daß ihm auch eine leichte geistige Anstrengung nicht mehr zugemuthet werden kann, oder wenn es geschieht, so entspricht der Erfolg der Anforderung nicht. Es ist daher mit aller Anstrengung darauf zu denken, die bisherige Abend-Freischule in eine Tagschule zu verwandeln.

Diese Umänderung empfiehlt sich auch schon wegen der dadurch geminderten Kosten, indem das Sonnenlicht nicht bezahlt zu werden braucht.

Da indessen die Zeit, welche die Fabrikkinder zur Schule herangezogen werden können, immer sehr beschränkt sein wird — im günstigsten Falle 2 Stunden täglich — so soll mit der Freischule eine Sonntagsschule verbunden werden, oder vielmehr, auch der Sonntag soll zum Theil zum Unterrichte der Fabrikkinder benutzt werden. Es wird dieß um so ersprießlichere Folgen haben, als das Fabrikkind am Sonntage mit frischeren Kräften in die Schule eintritt. Auch ist dieser Gebrauch einiger Stunden des Sonntags nicht eine Entwei-

tigung, sondern ein sehr würdiger Gebrauch desselben, und in keinem Falle würden dadurch diejenigen, welche dazu reif sind, von dem Besuche des Gottesdienstes abgehalten werden.

d) einer Nachhülfeschule für diejenigen jungen Leute (Knaben und Jünglinge, vielleicht auch Mädchen), welche dem schulpflichtigen Alter bereits entwachsen sind, welchen aber die nöthigen Lebenskenntnisse noch fehlen. Es giebt solcher eine Menge unter uns, weil der Schulbesuch in frühern Zeiten der Willkühr sorglicher Eltern zu sehr anheim gestellt war, und aus andern Ursachen. Auch ist es eine unleugbare Thatsache, daß der junge Mensch von 14 Jahren an bis zu seiner Mündigkeit in dem der Sittlichkeit gefährlichsten Alter lebt. Er gehört der Schule nicht mehr an, genießt nicht mehr ihren, durch geregelte Ordnung und Gehorsam herbeigeführten, wohlthätigen Einfluß, und ermangelt noch derjenigen Charakterfestigkeit, durch welche der ordentliche Lebenswandel bedingt wird. Eine Fortbildungsanstalt, welcher die Zwecke gestellt werden, dasjenige, was durch früher vernachlässigten Schulunterricht versäumt worden ist, nachzuholen und zugleich die Theilnehmenden in religiösen und sittlichen Grundsätzen zu befestigen, gehört daher zu den wichtigsten und heilsamsten Anstalten. Dieselben werden fast aller Orten noch entbehrt. Aber das Bedürfniß erheischt sie überall. Es wird daher ein sehr gesegnetes Werk sein, dieselbe auch hier in's Leben zu rufen.

Die Verhältnisse, in welchem diejenigen leben, an welchem diese Zwecke erreicht werden sollen, gestatten nur eine Feierabend- und Sonntagsschule. Wenn daher die Handwerkslehrlinge wöchentlich zwei Mal, an den Abenden der Mittwoche und Sonnabende, jedes Mal 2 Stunden, in den nothwendigsten Schulkenntnissen Unterricht erhalten und am Sonntage 2 Stunden darauf verwandt werden, sie in der Religion, im Auswendiglernen kernhafter Bibel- und Liederverse und im kirchlichen Gesange zu üben, so wird diese Nach- und Fortbildungsschule gewiß einen gesegneten Einfluß auf die heranwachsende Jugend der Stadt Mörs ausüben, ja sie kann, wenn anders die Leitung derselben die rechte ist, an tief wirkendem Einfluß leicht eine höchst wichtige Anstalt der Stadt werden, welche die Bürgerschaft dereinst für eine Zierde betrachten wird, hat sie sich einmal durch die Erfahrung und durch den Augenschein von ihrem Werthe

überzeugt. Eine solche Schule muß in sittlicher und bürgerlicher Hinsicht sehr bedeutende Folgen haben. Denn dem Jünglinge werden hier diejenigen Grundsätze, welche im praktischen Leben Stich halten, nahe gelegt und vorgelebt, und der praktische Unterricht nimmt Rücksicht auf größere Tüchtigung des künftigen Handwerkers.

---

2. Was noch zu thun ist, um diese Anstalten in der bezeichneten Ausdehnung in's Leben zu rufen, und wie dieses auszuführen ist!

Da die Stadt bereits eine vollständig eingerichtete höhere Bürgerschule in ihrem Progymnasio besitzt, so bedarf es nur einiger Schritte, um die übrigen Anstalten in der angegebenen Vollständigkeit, wie das Bedürfniß sie in Antrag bringt, zu errichten. Aus eigenen Mitteln ist dazu die an Nahrungsquellen nicht sehr ergiebige Stadt indeß nicht fähig. Die drei noch erforderlichen Bildungsanstalten machten die Anstellung von wenigstens 4 selbstständigen Lehrern nothwendig, wozu die vorhandenen Kräfte der Bürger nicht hinreichen, man müßte sich denn an zwei Klassen mit Gehülfen oder Schulknaben durchschlagen, was den gesammten wichtigen Zweck — vollkommene Beschulung der Kinder — was nur gereifte Männer leisten können, offenbar nur gefährden könnte. Deßwegen kann es der Stadt nur höchst willkommen sein, wenn das hiesige Königl. evangelische Seminar zur Erreichung dieser Zwecke seine Kräfte anbietet. Zwar hat diese Anstalt schon seit Mai 1824 den Elementar-Unterricht hieselbst zum Theil besorgt; allein, da die Erfahrung gelehrt hat, daß das Seminar die Zwecke, welche es als Lehrerbildungsanstalt nicht fahren lassen kann, dabei nicht erreicht, auch die Elementarschule den Gewinn nicht davon gezogen hat, den eine andere Einrichtung erzielen möchte, so muß es für die Elementarschule und für das Seminar sehr heilsam sein, auf die Veränderung der bisherigen Einrichtung in der Weise der obigen Vorschläge zu sinnen. Um die Nothwendigkeit dieser Veränderung noch einleuchtender zu machen, wird es gut sein, die neuere Geschichte der Mörsischen Elementarschulen bis 1827 mit kurzen Worten zu schildern.

---

3. Die neuere Geschichte der Elementarschulen der Stadt Mörs bis 1827.

Ursprünglich hatte die Stadt Mörs eine Elementarschule mit einem Lehrer ohne Gehülfen. Das Lokal war noch vor 20 Jahren beschränkt und unpassend. Als man daher damals zusammen kam, zu einer neuen Lehrerwahl zu schreiten, so erklärten die Vorsteher der Gemeinde (denn die ursprünglich evangelische Elementarschule war unter den Franzosen zu einer Gemeindeschule, welche von Kindern aller Confessionen besucht wurde, gemacht worden), daß die bisherige Verfassung den gesteigerten Bedürfnissen der Zeit nicht mehr entspreche. Da aber die Stadt selbst nicht wohl einen bedeutenden Aufwand zur Verbesserung des spärlichen Gehalts des Lehrers und zur Herbeischaffung eines bessern Schullokales nebst Lehrerwohnung machen konnte, so wandte man sich an die Vorsteher der wohlthätigen Stiftung eines Mörsischen Bürgers, Peter Harzing, der im Jahr 1680 seiner Vaterstadt zur Verbesserung der öffentlichen Schulen ein Kapital von ungefähr 6000 Rth. vermacht hatte, welches im Ablaufe der Zeiten durch gute Verwaltung bis 1800 zu einer Höhe von 30 und einigen Tausend Thalern gebracht war.

Früherhin hatte man die Zinsen dieses Kapitals, ganz gegen den Willen des Stifters, wie dessen Testament wörtlich besagt, *) einzig zum Besten der lateinischen Schule verwandt. Es war daher an der Zeit, einen (wenn auch kleinen) Theil zu seiner ursprünglichen Bestimmung wieder zu verwenden. Dadurch wurde es möglich, das Gehalt des Lehrers zu erhöhen, und ein passendes Schul- und Wohnhaus zu gewinnen. Da sich nun die Gemeinde zugleich anheischig machte, jährlich 100 Rth. aus der Gemeindekasse zum Unterhalt eines Gehülfen herzuschießen, so bestand seit ungefähr 11 Jahren, bis 1824, die hiesige Elementarschule aus 2 Klassen, deren obere von einem fest angestellten, und deren untere Klasse von einem Gehulfen bedient wurde.

---

*) »Die arme Schuljugend in Mörs,« so heißt es in dem schönen Testament des edlen Mannes, »soll aus den Einkünften dieser Stiftung in Speise und Trank, Kleidung, Büchern und guter Information erhalten werden.« Später: »Obwohl diese meine Fundation primario und eigentlich nur auf die intrivio versirenden alumnos verablautet und gerichtet ist ꝛc.« Die jetzigen Elementarschulen sind aber die ehemaligen Trivialschulen.

So waren die Verhältnisse bis Ende 1823.

Mehrere Umstände wirkten dazu mit, daß die Schule das nicht wurde, was sie unter andern Verhältnissen wohl hätte werden können. Der häufige Wechsel der Gehülfen war ihr nur nachtheilig; ohnedieß waren es Anfänger der Schulkunst. Von gleich schädlichen Folgen für ihr selbstständiges Wirken, für die Vollendung des Unterrichts und für die Befestigung der Freudigkeit der Lehrer war das Hinübereilen der 9 — 10jährigen Knaben in die lateinische Schule, welche, wie überall, in dem Rufe stand, daß sie eine höhere Bildung gewähre, indem sie in dem Lateinischen die Grundlage der einzig wahren Bildung lege, und welche noch aus dem Grunde vorgezogen wurde, weil sie eine Freischule war.

Die Elementarschule verlor dadurch jedes Mal ihre bessern Schüler, und wenn dieses auch mit den Mädchen nicht der Fall war, so ist es doch diesem Umstande gewiß größtentheils zuzuschreiben, daß in der Stadt Mörs die verderbliche Sitte eingerissen ist, die Kinder mit dem 11ten oder 12ten Jahre der Schule und jedem Unterrichte — den der Kirchen ausgenommen — zu entziehen.

Die hiesige Elementarschule war daher eine Kleinkinderschule und ist es, bis zum Jahre 1827, noch; denn die Kinder der obern Abtheilung mögen im Durchschnitt ein Alter von 11, höchsten 11½ Jahren haben.

Das Publikum hatte daher zur Elementarschule ein geringeres Vertrauen, als es zu wünschen gewesen wäre, und von den 280 — 300 schulpflichtigen Kindern mochten im Durchschnitt nicht mehr als 120 — 150 Kinder die Schule besuchen, so daß demnach weit mehr als 100 Kinder entweder gar keinen Unterricht genossen, oder in Winkelschulen, zum Theil bei Schülern oder verkommenen Handwerkern ein Surrogat desselben aufsuchten. Für die Fabrikkinder war noch weniger gut gesorgt. Zwar hatte eine Zeit lang eine Abendschule bestanden. Da die für sie ausgesetzten Stunden aber im Winter von ½8 — 9 oder gar von ½9 — 10, im Sommer von 7 — ½9 fielen, nachdem die Kinder 13 — 14 Stunden in der Spinnmaschine gestanden hatten, so war dieses Hinderniß allein schon hinreichend, die sogenannte Abendschule nie zu einiger Bedeutung gelangen zu lassen. Ungefähr so standen die Schulsachen, bis im Jahre 1823 das Seminar, mit seiner endlich erlangten definitiven Orga-

nisation, das Bedürfniß, eine mit ihm verbundene Volksschule zu besitzen, verspürte.

Ein Seminar ist ohne eine mit ihm verbundene Kinderschule eine halbe Anstalt. Wenn auch in den Unterricht der Seminaristen, wenn er rechter Art ist, viel praktisch bildende Momente gelegt werden können; wenn auch der einzelne Seminarist durch mannigfaltige Uebungen der Seminaristen unter einander, sowohl für sich, als unter den Augen der Lehrer, sich mancherlei Fertigkeiten aneignen kann: so wird dadurch dem dringenden Bedürfniß, Gelegenheit zu haben, die Zöglinge in das Unterrichts- und Schulerziehungswesen vollständig einzuführen, von keiner Seite genügend entsprochen. Der künftige Jugendlehrer kann das Lehren nur unter der Jugend selbst lernen. Für ihn ist es fast erstes Bedürfniß, in gut geregelter Schule, unter den Augen und nach dem Vorbilde geübter Lehrer, seine ersten Versuche zu machen, sich den Gang aller Unterrichtsgegenstände fest einzuprägen, durch eigne Anschauung ein Bild einer möglichst vollkommnen Schule in's Leben mit hinüber zu nehmen, und die schwere Kunst des Unterrichtens und Bildens durch Lehrer, welche darin keine Anfänger sind, in ihren Anfängen zu erlernen. Wie ein Seminar ohne eine Elementarschule kaum denkbar ist, so leistet ein Seminar ohne eine gute Elementarschule nur das Halbe. Man hat daher auch überall mit den Seminarien Kinderschulen verknüpft. Ueber die beste Einrichtung einer solchen Schule scheint man noch nicht zu allgemeinen Ansichten gelangt zu sein. Denn fast überall trifft man die Einrichtung derselben anders. An den meisten Seminarien sind die Kinderschulen Uebungsschulen für die ersten Versuche der Seminaristen, also Versuchsschulen. Die Seminaristen treten hier unter den Augen der Lehrer in bestimmter Reihenfolge in den einzelnen Unterrichtsgegenständen auf. Hier werden die Kinder als bloße Mittel zur Erreichung der Zwecke des Seminars benutzt. Nichts desto weniger leisten diese Uebungsschulen in unterrichtlicher Hinsicht in der Regel genug, oder gar mehr. Weiß der das einzelne Fach leitende Lehrer seinen Seminaristen denselben Geist einzuhauchen, und sind sie an bestimmten Lehrgang gebunden; so wird durch den Feuereifer dieser jungen Leute das ersetzt, was ihnen an pädagogischer Gewandtheit abgeht. Aber nichts desto weniger möchte eine solche Uebungsschule den Kindern eine vollständige, gut eingerich-

tete Schule unter demselben Lehrer nicht ersetzen, denn es kommt bei der Erziehung so viel, ja Alles, auf die Charakterbildung des Zöglings an, und diese verlangt Stetigkeit und Einheit der Behandlung und Einwirkung. Davon kann begreiflicher Weise unter dem steten Wechsel junger Anfänger ohne leitenden Lehrer nicht die Rede sein. Aber auch für die Bildung der Seminaristen möchte eine solche bloße Uebungsschule nicht ausreichen. Der einzelne Seminarist sieht in ihr nicht das Bild einer solchen Schule, wie er sie dereinst bekommen wird, und wie er sie gestalten soll. Nach meinem Bedünken genügt dem Seminarbedürfniß nur eine solche Schule, wie der einzelne bessere Lehrer sie ins Leben rufen kann. Deßhalb muß mit dem Seminar eine, aus einer oder mehreren Klassen bestehende, Elementarschule in Verbindung gesetzt werden, von welcher jede Klasse ihren eignen Lehrer hat, der ein erfahrner, gebildeter Mann, also kein Seminarist mehr ist, auch an Jahren dem Jünglingsalter des Seminaristen nicht mehr ganz nahe steht. Nur unter diesen Bedingungen wird eine solche Schule, in soweit es andere Verhältnisse gestatten, eine Musterschule, und nur eine solche genügt dem Bedürfnisse junger Anfänger. Wie nun die Seminaristen an solchen, mit eignen Lehrern versehenen Schulen praktisch gebildet und beschäftigt werden sollen, gehört unmittelbar nicht hierher; ich werde aber bei anderer Gelegenheit darauf zurückkommen. Nur so viel versteht sich von selbst, daß die Lehrer dieser Schulen sich in ihrem Verfahren an die Behandlungsweise der Unterrichtsfächer, wie sie im Seminar stattfindet, anschließen, folglich dem Seminardirektor verantwortlich sein müssen. Sonst fehlt die Einheit, und nicht nur die Wahrscheinlichkeit, sondern, wie die Menschen und die Verhältnisse, besonders in kleinen Städten, sind, wo nothwendiger Weise die bekannte Kleinstädterei herrscht, selbst die Möglichkeit gedeihlichen Zusammenwirkens.

Diese Wahrheiten wurden im Jahre 1823, als man eine Vereinigung der hiesigen Elementarschulen beabsichtigte, etwas stark verkannt. Man überließ sich sanguinischen Hoffnungen. Man meinte, auch bei lockeren Verhältnissen und bei weniger strenger Unterordnung der Lehrer unter das Seminar werde sich Alles herrlich gestalten; wir Seminarlehrer hegten die Hoffnung, daß, wenn die Elementarschulen in drei Klassen abgetheilt und zwei Lehrer fest angestellt sein würden, diese in der Schule einen so guten Geist herrschend

machen könnten, daß wir Seminarlehrer und die theilnehmenden Seminaristen nur nöthig hätten, in dem guten, einmal herrschend gewordenen Geiste fortzuwirken. Allein der Erfolg entsprach aus mancherlei Ursachen, deren Mittheilung hier zu weitläuftig sein würde, unsern Erwartungen nicht. Nur die Bemerkung will ich beifügen, daß sich durch die gemachten Erfahrungen die Ansicht bestätigt hat, daß ein Ganzes, an welchem eine Mehrheit von Menschen arbeitet, nur dann gedeihen kann, wenn es unter einem Kopfe steht, der für das Ganze verantwortlich gemacht ist, daher auch die Gewalt übertragen erhalten hat, das einzurichten, wofür er die Verantwortlichkeit übernommen hat. Vielherrschaft ist Allherrschaft oder Keinherrschaft, und Nebenordnung ohne Unterordnung, oder Unbestimmtheit der Stellung, und collegialisches Verhältniß, ohne entscheidendes Haupt und ohne bestimmte, klare und ganz unzweideutige Gesetze, führen jeder Zeit zum Verderben. — Die Art der Verbindung der hiesigen Elementarschule mit dem Seminar, vom Mai 1824 an, seitdem man, statt des frühern Gehülfen, einen zweiten Lehrer fest angestellt hatte, war folgende:

Die Leitung der Elementarschule bis dahin war von einem städtischen Schulvorstande, welcher außer den drei Geistlichen (einem katholischen und zweien evangelischen) aus dem Bürgermeister und einem Mitgliede des Stadtrathes bestand, besorgt worden. Leider bestand zwischen dem Schulvorstande und der Schule nicht diejenige lebendige Wechselwirkung, nicht dasjenige Verhältniß, welches die Einwirkung eines Schulvorstandes zu einem freudigen und belohnenden Geschäfte macht. Ein schlimmes Verhältniß, wie es, leider! noch an so vielen Orten besteht. Am schlimmsten für die Lehrer selbst, die überall der Unterstützung bedürfen, zur Abwehr ungebührlicher Anforderungen von Seiten der Eltern, zur Handhabung des geregelten Schulbesuchs, oft auch zur Befestigung in der, dem Schulmanne so schweren, Treue. Der Schulvorstand war nicht gesonnen, die Leitung der Elementarschulen aus den Händen zu geben, aus Gründen, die jeder Leser leicht hinzudenken kann; doch begriff man sehr wohl, daß der Schule durch Hinzutritt des Seminars sehr aufgeholfen werden könne, und man that daher den Vorschlag, daß der jedesmalige Seminardirektor als Bürger der Stadt, nicht als Direktor des Seminars, nicht als Königl.

Beamte, Mitglied des Schulvorstandes sein, und als solches die innern Angelegenheiten der Elementarschule leiten solle. Der ältere Lehrer der Schule solle Hauptlehrer der ersten Klasse bleiben, ihm ein zweiter Lehrer als Lehrer der dritten Klasse nebengeordnet, die Geschäfte der mittleren Klasse sollten dagegen von den Seminaristen des zweiten Cursus und von den beiden fest angestellten Lehrern des Seminars besorgt werden, indem ich mich zugleich erbot, in einer der Klassen der Elementarschule am Unterrichten Theil zu nehmen, um die Schule, ihre Bedürfnisse und ihren Geist näher kennen zu lernen, und in der genauesten Berührung mit derselben zu bleiben.

Unter diesen Verhältnissen begann die neue Einrichtung der Schule im Mai 1824. Der Aufschwung, den die veränderte Gestaltung derselben in allen Lehrern hervorgebracht hatte, das neue Lokal, welches bezogen worden war, und die große Aufmerksamkeit der Bürger auf die Anstalt mochten das Ihrige dazu beitragen, daß die Schule bis zum Herbste 1825 leidliche Fortschritte machte. Von 4 Wochen zu 4 Wochen (Anfangs öfter) wurden Conferenzen gehalten, um die nöthige Einheit und Eintracht unter den Lehrern nicht nur zu erhalten, sondern auch dahin zu wirken, daß sich allmählig derselbe Geist der Behandlungsweise der Schüler und Unterrichtsgegenstände unter allen Lehrern verbreiten möchte. Man muß zugestehen, daß manches Lobenswerthe geschah, und ein allmähliger Fortschritt der Schule war nicht zu verkennen. Nichts desto weniger fühlte ich es nur zu bald, daß der häufige Wechsel der Seminaristen unter den bestehenden Verhältnissen nicht vortheilhaft genug einwirke, daß sich in der Schule nicht ein so fester Geist bleibend mache, daß es den Seminaristen leicht sei, diesen guten Geist sich anzueignen, daß ich selbst nicht solche geregelte Zucht und Ordnung vorfinde, als ich voraussetzen mußte, um in wenigen Stunden der Woche etwas Erkleckliches zu leisten, daß ich auch außer Stand sei, bei so unterbrochener Wirkung gestaltend auf den Geist der Schule selbst einzuwirken, daß meine Stellung gegen die Schule und den Schulvorstand nicht die rechte sei, und daß das Seminar diejenigen Zwecke, welche es bei der Theilnahme an dem Unterrichte der Elementarschule mit unbedingter Uneigennützigkeit übernommen hatte (denn Alles geschah umsonst — gratis) nicht erreiche. Der Hauptfehler schien in dem fortwährenden Mangel der rechten Zucht und

Ordnung zu liegen, indem die Schüler im Allgemeinen eine unüberwindliche Unstetigkeit, Flachheit und Schlaffheit an den Tag legten. Man mußte auf Abhülfe denken; die Sache konnte nicht länger so bleiben. —

Auch zeigte sich noch in anderer Art das Bedürfniß einer geänderten Einrichtung. Die untere Klasse hatte durch strengeres Halten auf geregelten Schulbesuch und durch das Heranziehen aller schulpflichtigen Kinder vom vollendeten 5ten Jahre an, so sehr an Schülerzahl gewonnen, daß die Aufgabe, dieselben zweckmäßig zu beschäftigen, für zu schwer gehalten werden mußte. Es mußte daher eine Trennung derselben vorgenommen und eine 4te Klasse errichtet werden. Da bei der bisherigen Einrichtung unseren Seminaristen nicht hinreichende Gelegenheit geboten war, sich im Unterrichten ganz kleiner Kinder zu üben, womit sie in der Folge doch zunächst zu thun haben werden, und welches das schwierigste, aber auch das wichtigste Stück der praktischen Bildung des Seminaristen ausmacht, so schlug ich vor, in dem Seminargebäude ein Klassenzimmer einzurichten und dasselbe zum Unterrichte der allerersten Anfänger zu bestimmen. Die Seminarkasse übernahm die Erbauung und Einrichtung desselben mit allen Bedürfnissen, ohne auf Entschädigung anzutragen. Sie that noch mehr. Damit die Kleinen dem steten Wechsel der Lehrer nicht ausgesetzt sein möchten; damit zugleich die Behauptung, als entstehe der fühlbare Mangel an Haltung in den übrigen Klassen der Schule durch die Theilnahme der Seminaristen in ihrer Nichtigkeit anerkannt, auch das Uebel, was davon in der That herrühren mochte, beseitigt würde, genehmigte die, dem Seminar vorgesetzte, Behörde die Anstellung zweier Hülfslehrer aus eignen Mitteln, welche, jedes Mal auf ein Jahr, aus den abgehenden Seminaristen genommen werden sollten. Mit großem Danke nahmen wir die Genehmigung dieser Maßregeln auf, und begannen mit lebendigen Hoffnungen das neue Schuljahr im Herbste 1825. —

Die Sache ging besser, aber noch nicht vollständig gut; die Fortschritte der Schüler genügten nicht überall. Doch war dieses das kleinere Uebel, das sich stets gemindert hätte. Aber der Geist der Festigkeit, der Haltung, des Gehorsams, der Zucht und der Ehrfurcht wollte nicht vollkommen erscheinen. Was heute aufgebaut und angeregt schien, war morgen wieder eingerissen. Man berathschlagte in Conferenzen,

that Vorschläge, vertheilte die Aufsicht und die Geschäfte, bestimmte, wer die Listen führen, auf geregelten Schulbesuch Acht haben, wer das Eine und das Andere thun sollte. Wenn nun auch in der That Einzelnes geschah, was der Anerkennung würdig war, und wenn der frühere Zustand der Schule mit dem, wie er sich im Herbste 1826 vorfand, keinen Vergleich aushielt, so konnte man sich doch mit dem Ganzen, mit dem Geiste der Schule, unmöglich völlig zufrieden erklären, am wenigsten ich selbst, der ich die Schule den Seminaristen nicht als Musterschule aufstellen, im Gegentheil sehr häufig den Zwiespalt zwischen dem, was sein sollte, und zwischen dem, wie es sich vorfand, mit Schmerz eingestehen, und selbst darauf aufmerksam machen mußte. Auch durften wir — um weßwillen das Seminar doch allein zur Leistung so großer Aufopferung an Geld und Kräften sich fortwährend hätte entschließen können — bei der allgemeinen Ungeregeltheit und Schlaffheit der Schüler unsere Seminaristen nicht so häufig in die Klassen treten und ihre Versuche machen lassen, als es deren praktisches Bedürfniß erheischt hätte. —

Sehr ersprießlich schien es uns daher, mit dem Herbste 1826 den Versuch zu machen, ob es uns 3 Lehrern des Seminars nicht gelingen werde, der ganzen Schule mehr Haltigkeit und innere Gediegenheit zu geben, und den Geist der Maßigkeit, Schlaffheit und Zerstreutheit zu beschwichtigen, dadurch, daß jeder einen Unterrichtsgegenstand, wenigstens in einer Klasse, ganz übernehme. Mehr durften wir, um unser Hauptgeschäft nicht zu beeinträchtigen, uns selbst nicht aufbürden. Der Versuch wurde ausgeführt. Hr. Erk übernahm den Unterricht im Gesange in der 2ten Klasse, Hr. Vorreiter den Religionsunterricht in der 1ten (obern) Klasse, was auch aus andern Gründen dringend nothwendig schien, ich die Anleitung zum Verstehen des Gelesenen, später den Sprachunterricht in derselben Klasse. Wir behielten es uns vor, unsere Seminaristen an diesem Unterrichte als Zuhörer, und in einzelnen Stunden als Lehrer, Theil nehmen zu lassen. Ueberdieß unterrichteten die Seminaristen einzelne Abtheilungen der 3 untern Klassen in verschiedenen Gegenständen. Also haben wir es bis jetzt, im Herbste 1827, fortgesetzt. Als endliches Resultat dieser Versuche habe ich dem hiesigen Schulvorstande, und gleich nachher der dem Seminar vorgesetzten Behörde die Erklärung gemacht, daß auch ungeachtet dieser Hülfleistungen von unserer Seite die Schule

das nicht geworden sei, auf dessen Gestaltung wir unmöglich verzichten könnten; daß wir aber nach so mancherlei Versuchen die Hoffnung aufgeben müßten, unter den bestehenden, unabänderlichen Verhältnissen jemals das zu erstreben, ohne welches die hiesige Anstalt ein wesentliches Stück, nämlich eine ihr angehörige, gut eingerichtete Schule, entbehrt; daß daher darauf angetragen werden müsse, dem Seminar eine andere Stellung gegen die Elementarschule zu geben, oder demselben eine eigenthümliche, von jeder fremden Einmischung befreite, nur allein vom Seminar selbst abhängige Schule zuzuweisen. Die Königl. Hochlöbl. Regierung zu Düsseldorf, und das Hochlöbl. Provinzial-Schul-Kollegium zu Coblenz haben sich von der Nothwendigkeit einer Umgestaltung dieser Verhältnisse überzeugt, und nun gewärtigen wir, mit dem ehesten, entweder den Auftrag zur vollständigen Organisation des hiesigen Elementarschulwesens zu erhalten, oder dem Seminar eine eigene, ihm allein angehörige Schule angewiesen zu sehen.

Vielleicht habe ich den Lehrer durch die bisherigen Mittheilungen über die Geschichte der hiesigen Elementarschule in den letzten Jahren gelangweilt. Aber doch glaube ich, daß dieselbe einiges Belehrende enthält, so wie sie für uns sehr lehrreich geworden ist. Einmal zeigt sie die vergebliche Anstrengung, den als Ziel gedachten Zustand einer Elementarschule herbeizuführen; sie veranschaulicht, was man erreichen wollte, und was man nicht erreicht hat. Es ist dieß zugleich die Geschichte vieler Schulen und der Thätigkeit vieler Lehrer. An vielen Orten muß man sich damit begnügen, sich das Zeugniß geben zu können, daß man redlich gewollt hat. Die Erreichung des Zieles liegt oft nicht in unserer Macht. Wohl dir, wohldenkender Lehrer! wenn du dir bei mißglückten Bestrebungen sagen darfst: An redlichem (kräftigem) Willen fehlte es nicht. — Dann zeigt diese kurze Geschichte, daß man nicht aufhören muß, stets neue Versuche zu machen, wenn die früheren fehlschlugen. Es giebt Zwecke, auf deren Erreichung man, ohne sich selbst untreu zu machen, niemals verzichten darf. Solch ein Zweck ist für den Schulmann, der sein Leben dem Schulwesen zu widmen beschlossen hat, eine gute Schule. Gelingt ihm das nicht auf den ersten, zehnten, hundertsten Hieb — so gelingt es vielleicht auf den hunderttausendsten. Er ermüdet nicht. Schwere Aufgabe! Aber ihre Lösung immer von neuem zu

versuchen, ist Pflicht. Der Wassertropfen löset ja endlich den festesten Granit. Wenn wir daher auch mit Schmerz gestehen müssen, daß uns Vieles, ja das Meiste nicht genügend gelang, so stehen wir doch, wie wir hoffen, vor unseren Lesern nicht in vollen Unehren da, weil die Darstellung selbst zeigt, daß wir unsere Kraft nicht geschont haben. Und eben dieses offene Geständniß möge die Bürgschaft enthalten, daß — sind erst die unentbehrlichen Bedingungen, an welche das Gedeihen einer zusammengesetzten Seminar-Kinderschule geknüpft ist, erfüllt — wir mit Gottes Hülfe erreichen werden, was wir zum Theil zu unserer Lebensaufgabe gemacht haben. — Uebrigens möchte unsere Elementarschule auch in den verflossenen 4 Jahren es nicht gescheut haben dürfen, mit mancher Schule, die nicht im schlechten Rufe steht, verglichen zu werden. Es kommt Alles hierbei auf den Maßstab an, mit welchem das »gut, mittelmäßig oder schlecht« bestimmt wird. — Endlich will ich keinem der Lehrer der hiesigen Elementarschule durch das Bisherige zu nahe treten. Ob alle das Mögliche geleistet, wenigstens erstrebt haben, bleibt der Beurtheilung eines Jeden überlassen. — Offenbar hat die Anstalt auch Unglück gehabt. Der Lehrer der dritten Klasse, Hr. Fischer, jetzt Lehrer an der Garnisonschule in Luxemburg, wurde von einem gefährlichen Bluthusten überfallen, das ihn längere Zeit dem Unterrichte entzog. Später mußte er sich sehr schonen, und zuletzt entschließen, eine Stelle anzunehmen, die weniger Kraftanstrengung erforderte. Als er weggezogen war, fehlte einige Zeit ein stehender Lehrer. Außerdem erkrankten mehrere unserer Hülfslehrer auf längere Zeit, und einem derselben konnte man es, da er gerade zu einer annehmbaren Stelle gewählt wurde, nicht versagen, mitten im Laufe des Unterrichts wegzuziehen. Dergleichen Unterbrechungen und Lücken wirken auf den Geist einer Schule sehr nachtheilig, um so nachtheiliger, je weniger fest und stetig der Geist ist, welcher dieselbe regiert. Außerdem erschwert es der Charakter der hiesigen Jugend außerordentlich, in den Schulen Lernlust und Eifer zu bleibenden Eigenschaften aller Schüler zu machen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Kinder des Fürstenthums Mörs von der Jugend des Bergischen Landes zu ihrem großen Nachtheile. Hier trifft man ein energisches, kräftiges Volk, und eine mit gleichem Sinne begabte Kinderwelt; dort (bei uns, hier im Flachland) ein in altem Herkommen be-

fangenes Volk, phlegmatischen Charakters, und eine Jugend, mit denselben Eigenschaften begabt. Im Lande der Berge wohnen die alten Katten, und weiter hinauf die schon den Römern furchtbaren Sigambrer, hier die Gugerner und die Bataver, holländischer Gemüthsart. Solche Verschiedenheit der Stämme läßt sich nie ganz aufheben; und eine von der Geburt an phlegmatische, matte und stumpfsinnige Jugend wird durch keine Schule und keinen Lehrer das, was eine durch feuriges Blut und durch die Umgebung aufgeregte Jugend fast von selbst ist und wird.

Wer bei der Beurtheilung der Schulen solche Unterschiede übersieht, fällt nothwendig schiefe und ungerechte Urtheile. Dagegen wird es uns hier viel leichter, als im Gebirgslande, Frechheit und Ungezügeltheit aus den Schulen entfernt zu halten; denn der matte und feige Knabe hat zur Frechheit nicht Kraft genug. Er ist zufrieden, wenn man ihn sein Faulthierleben fortsetzen läßt. Dagegen ist in dem Bergischen mit der Kraft und Energie der dort lebenden Menschen häufig ein hoher Grad von Frechheit verbunden, sowohl unter alten als jungen. Und darum findet man in vielen dortigen Schulen einen Grad von Ausgelassenheit, Respektlosigkeit, Ungezügeltheit und eigentliche Frechheit, daß man, dieser Erscheinungen ungewohnt, erstaunt und erschrickt. Die angegebenen Charakterunterschiede zwischen Berg und Cleve sind ganz durchgreifend. Sie sind die Folge der Verschiedenheit der Abstammung der Bewohner dieser beiden Länder. Die Verschiedenheit des Klima und Bodens, der Nahrungszweige und Geschäfts erklären so große Unterschiede nicht. Der Clever (Mörser) würde auch in den Bergen seinen Paradeschritt fortsetzen, und sich daselbst noch mehr Zeit nehmen, als er in dem Flachlande zum Essen und Trinken, zum Ankleiden und Sprechen, zum Arbeiten und Marschiren braucht, und der Berger würde auch in den fruchtbaren Ebenen des Clevischen seinen rüstigen, gewerbfleißigen, versuchenden und unternehmenden Sinn nicht verlieren. Schade, daß man diese beiden Stämme nicht mit einander vermischen kann. Es würde dadurch ein Geschlecht entstehen, welches die Kraft der Katten mit der Gutmüthigkeit der Bataver und den Muth der Sigambrer mit dem stillen Fleiße der Gugerner verbände.

Die angegebenen Charakterunterschiede erklären auch zum Theil die Verschiedenheit der Schulen in Cleve und Berg.

Die Lehrer beider Länder haben im Allgemeinen mit ganz verschiedenen Schwierigkeiten zu kämpfen. Und es fragt sich sehr, welche Kinder am leichtesten und schnellsten mit dem rechten Schulgeiste zu durchdringen sind. Ich halte die Aufgabe der Bergischen Lehrer für die leichtere. Denn dort zeigt der Knabe schon in frühester Kindheit aufstrebenden Sinn. Er will arbeiten und thätig sein. Daher seine Unruhe und Versuchlust. Natürlich übernimmt sich die angezügelte Kraft leicht, und vergißt der Schranken. Der Lehrer bedarf daher nur der Geschicklichkeit, die vorhandene Kraft auf die rechten Zielpunkte zu lenken, und das jugendliche Ungestüm zu mäßigen. Im Clevischen ist nicht vorhandene Kraft erst hervorzurufen; das hält viel schwerer. Dort ist bloß zu leiten und zu richten, hier zu schaffen, oder schwache Anlagen und kraftloser Wille zu starken Anlagen und kräftigem Willen zu erhöhen. Doch wird dem einen Lehrer das Eine, dem andern Lehrer das Andere leichter. Aber gewiß ist es, daß ein guter Lehrer im Clevischen noch nicht gerade ein guter Lehrer im Bergischen sein würde. Die dort ausreichende mittlere Lehrer- und Mannskraft genügt oft hier noch nicht. Wer aber die Bergische Jugend zu zähmen versteht, der kann es auch mit den Kindern der Hottentotten ohne Gefahr aufnehmen. Beider Länder und ihrer Bewohner Verschiedenheiten scheinen in Betreff der Art der Lehrerbildung einen nicht zu verschmähenden Rath zu ertheilen. Da die Bergische Jugend ganz vorzügliche Kraft des Lehrers erfordert, und der schlaffeste Lehrer dort, wie das Eisen in dem Kohlenfeuer, gestählt wird, so möchte es gut sein, alle Schulamtskandidaten des Regierungsbezirks Düsseldorf an den Schulen des Bergischen Landes zuerst als Gehülfen anzustellen, und späterhin mit solchen auch die Schulen des Clevischen Landes zu besetzen. An ihrer, in den Bergen entwickelten, Kraft würde die schlaffe Jugend der Ebenen erstarken, und dadurch Einiges des Besseren der Berge weiter verpflanzt werden. Ueberhaupt dürfte man die großen Vortheile, welche die Besetzung der Aemter mit Männern aus entfernten Gegenden des Staats nach sich zieht, noch nicht in ihrer weiten Ausdehnung erwogen haben. Noch nützlicher möchte es daher vielleicht sein, Lehrer des Oberrheins an den Niederrhein und umgekehrt, so wie Rheinländer nach Westphalen, und Westphalen nach dem Rheine zu verpflanzen. So durch einander gemischte Volksstämme veredeln ein-

ander, wie durch zweckmäßige Mischung der Erdarten der fruchtbarste Boden entsteht.

Wenn (wie es zu erwarten steht, da also das Wohl der hiesigen Elementarschulen am besten berathen sein dürfte) dieselben dem jedesmaligen Seminardirektor zur Leitung übergeben, derselbe für ihre möglichst gute Einrichtung verantwortlich gemacht, und darum auch mit der nöthigen Macht ausgerüstet wird; so müssen bei der ihr zu gebenden Einrichtung vorzüglich zwei Gesichtspunkte vorherrschen: die möglichste Vollkommenheit der Schule an und für sich, und die Einrichtungen, welche der Zweck des Seminars in Anspruch nimmt. Wenn beide Gesichtspunkte einander widersprächen, so möchte die Erreichung beider Zwecke durch dieselbe Anstalt ein Unding sein; allein so ist es nicht. Wenn die Schule eine möglichst vollkommene Elementarschule ist; so ist sie auch besonders geeignet, die Muster- und Uebungsschule der Seminaristen zu sein. Ja gerade in dem Maße, als sich die Schule dem Ideale nähert, in demselben Verhältniß steigt ihr Nutzen für die Seminaristen. Die Seminarlehrer kennen daher keine wichtigere Aufgabe als die, die mit dem Seminar verbundene Schule zu einer ganz vorzüglichen Elementarschule zu machen. Die Natur der Sache, die Stellung des Seminars, die Aufmerksamkeit vieler Personen auf diese Anstalt, das Bedürfniß der Seminaristen, Alles wirkt zusammen, die Gewissenhaftigkeit der Seminarlehrer in ganz besonderen Anspruch zu nehmen. An keiner Schule vereinigen sich so viele äußeren Triebfedern zur Anstrengung des Nachdenkens und zur Erweckung und Befestigung der Amtstreue. Schon darum ist eine Elementarschule unter der Leitung eines Seminardirektors in guten Händen.

Wodurch wird nun eine solche Elementarschule zur Muster-*) und Uebungsschule für die Seminaristen? Ich stelle dafür folgende Bedingungen auf.

1) In allen Klassen wird nach einem Plane gelehrt. Die Lehrgänge werden nach Uebereinkunft, oder durch die Bestimmung des Direktors festgesetzt.

2) Jede Klasse hat entweder ausschließlich ihren Lehrer, oder wenigstens ihren Hauptlehrer; derselbe darf kein Anfänger mehr sein.

---

*) Man erlaube, der Kürze wegen, diesen Ausdruck.

3) Die Oberaufsicht über sämmtliche Schulen führt der Direktor. Im Einzelnen leitet er, wie die übrigen Seminarlehrer, den Gang des Unterrichts in denjenigen Fächern, welche er im Seminar zu bearbeiten hat.

4) Jeder Seminarlehrer ertheilt jedes Jahr in einem seiner Fächer selbst Unterricht in einer Klasse der Elementarschule.

5) Die Seminaristen besuchen in der ersten Hälfte des zweiten Jahres ihres Aufenthaltes im Seminar häufig die Klassen der Elementarschulen. Natürlich Alles in bestimmter Ordnung und Regel. Dieses stille und sinnige Zuhören hat den Zweck, daß der Seminarist zuerst die lebendige Anschauung von geregelter Schulordnung und methodischem Verfahren gewinne, also ein lebendiges, unerlöschliches Bild einer guten Schule in sich erzeuge.

6) Vom Anfange des zweiten Jahres an werden jedem Lehrer für jeden Unterrichtsgegenstand einige Seminaristen beigegeben, welche ihm hülfreiche Hand leisten, welche einzelne Schüler oder einzelne Abtheilungen einer Klasse, später die ganze Klasse unter seinen Augen unterrichten. Die Vertheilung und der Wechsel der Seminaristen muß so angelegt werden, daß jeder Seminarist in allen Fächern der Elementarschule die zum guten Anfange in einer ihm zu übergebenden Schule erforderliche Gewandtheit sich aneignet.

7) Wenn es nöthig befunden wird, wird noch eine Anzahl Schüler aus einer Klasse zusammen genommen, um außer den festgesetzten Lehrstunden noch besondere Uebungen und allenfalls Versuche mit neuen Lehrmethoden und Gegenständen zu machen.

8) Die Seminaristen werden in allen mit dem Seminar in Verbindung stehenden Schulklassen, also sowohl in der gewöhnlichen Elementarschule, wie in der Freischule, deßgleichen in der Feierabend- und Sonntagsschule zur Theilnahme am Unterrichten herangezogen. Ihre Ansichten werden dadurch vielseitiger, und sie erhalten dadurch den Sporn, in ihren künftigen Kreisen ebenfalls Feierabend- und Sonntagsschulen zu errichten, oder sich in Gemeinsinn an bereits bestehende Anstalten dieser Art anzuschließen. Außer allen diesen mannigfaltigen Gelegenheiten zu praktischen Uebungen bietet der Unterricht im Seminar noch vielfache Veranlassung, die Seminaristen im Unterrichten zu üben. In dem hiesigen Seminar helfen die Seminaristen des zweiten Jahres

denen des ersten in einigen oder allen Gegenständen; den geübteren wird ein Theil des Unterrichts der Anfänger, namentlich in der Formen- und Zahlenlehre und in der Naturgeschichte, anvertraut. In den Abendstunden von 8 — 9 Uhr üben sich einzelne Abtheilungen in mündlichen Wiederholungen der Lehrgegenstände, und bei dem Anfange jeder Lehrstunde pflegt da, wo es passend ist, ein Seminarist den Inhalt des in der vorigen Lehrstunde vorgetragenen Lehrstoffes unter den Augen des betreffenden Lehrers zu wiederholen. Unter solchen Verhältnissen muß jeder Seminarist, wenn er sich anders zum Lehramte eignet, in welchem Falle er allein im Seminar fortgebildet wird, diejenige Gewandtheit erhalten, welche die nützliche Führung des Amtes erheischt.

Damit die in Nr. 2 aufgestellte Bedingung erfüllt werde, und damit die oben durch das Bedürfniß der hiesigen Stadt nothwendig gemachten Anstalten, so weit die vorhandenen Mittel und Kräfte dazu hinreichen, in's Leben treten, so werden die einzelnen Klassen und Anstalten unter die Lehrer, wie folgt, vertheilt.

Die Kinder der Elementarschule werden in 4 getrennte Klassen, in abgesonderten Klassenzimmern, gebracht. Die Lokale der untersten und obersten Klasse befinden sich in den Gebäuden des Seminars; die mittleren Klassen bleiben in dem städtischen Schulhause. Zum Lehrer der untersten Klasse wird ein lebendiger Kleinkinderlehrer bestellt. Ihm ist eine der wichtigsten Sorgen der ganzen Anstalt anvertraut. Hauptlehrer der nächstfolgenden Klasse ist jetzt Herr Schwalfenberg, ein ehemaliger Zögling des hiesigen Seminars. Hauptlehrer der an diese sich anschließenden Klasse ist Herr Bleckmann. Die obere Klasse (in dem Seminargebäude) kann für jetzt keinen ausschließlich ihr angehörenden Lehrer erhalten. Einer der Seminarlehrer übernimmt die allgemeine Leitung derselben. Außer ihm wird der Unterricht von den beiden andern Seminarlehrern und von einigen der geübtesten Seminaristen besorgt. Jeder der beiden Hauptlehrer der mittleren Klassen unterrichtet wenigstens in einem Fache in der Klasse des andern. Die Lehrer der beiden untern Klassen sind zugleich die Lehrer der Freischule. Den Unterricht in der Feierabend- und Sonntagsschule leitet einer der Seminarlehrer, mit Hülfe einiger Seminaristen.

Zur Befestigung der Ordnung, des gegenseitigen Verständnisses und collegialischer Verhältnisse treten alle 4 Wochen sämmtliche Lehrer zu einer Conferenz zusammen, in welcher alle die Schule betreffenden Angelegenheiten berathen und freimüthig besprochen werden. Die geübteren Seminaristen werden dazu mit hinzugezogen. Außerdem findet jeden Sonntag nach dem Frühgottesdienste eine besondere Berathung der Seminarlehrer statt, an welche sich eine Besprechnng mit sämmtlichen Seminaristen über alle Erfahrungen in den Elementarschulen anreihet.

Den Stoff, den Gang und die Lehrmittel jedes Faches in jeder Klasse der drei Anstalten schreibt ein eigener Lehrplan vor, welcher von dem Direktor des Seminars entworfen und von der dem Seminar vorgesetzten Behörde genehmigt worden ist. Derselbe soll später mitgetheilt werden. Er enthält nach und nach diejenigen Zusätze und Abänderungen, welche die Erfahrung für nothwendig erklärt. Wenn es nöthig befunden werden sollte, so wird jedem der drei angestellten Lehrer noch eine besondere Dienstvorschrift ertheilt werden.

Nach diesen Vorbereitungen glaubt man sich der begründeten Hoffnung überlassen zu dürfen, daß die Elemenschulen der Stadt Mörs den bessern Ansichten der Pädagogik der neueren Zeit und den verschiedenen Zwecken, die durch sie erreicht werden sollen, vollständig Genüge leisten werden. Wir empfehlen unser Werk dem Schutze des Allerhöchsten, und erwarten zutrauensvoll seinen väterlichen Segen; denn wenn der Herr das Haus nicht bauen hilft, so bauen die Arbeiter umsonst, und wenn er das Haus nicht bewacht, so wachen die Wächter umsonst. Sind wir Lehrer aber nur Lehrer im wahren Sinne des Wortes, so wird er unser Werk gewißlich mit seinem Segen krönen. Deß sind wir fröhlich!

Anmerkung aus späterer Zeit (Mitte 1828).

Die ganze Ausführung des oben mitgetheilten Planes ist der Zukunft vorbehalten. Da aber die Verhältnisse, in welchen die Elementarschule zu dem Seminar stand, mir und sämmtlichen Seminarlehrern mit höhern Pflichten nicht länger vereinbar schienen; so trennten wir uns. Deßhalb wur-

de die Elementarschule im verflossenen Herbste in 3 Klassen getheilt. Die unterste (die Kleinkinderschule) befindet sich in dem Seminargebäude, und hat ihren eigenen Lehrer, der die Kinder mit kindlichem Sinne, mit Eifer und Treue unterrichtet, und sich bestrebt, sie zu erziehen. Ihm helfen jedes Mal einige Seminaristen. Die beiden anderen Klassen sind in dem städtischen Schulgebäude, und stehen mit dem Seminar fernerhin in keiner Verbindung mehr. Außerdem hat das Seminar eine Privatschule von größeren Kindern errichtet, deren Eltern zu dem Seminar das Zutrauen haben, daß die Kinder darin gut aufgehoben sind. Wir behandeln indeß diese Privatschule, wie eine öffentliche; der Eintritt in sie steht jedem Bürger der Stadt frei, und wir werden von Halbjahr zu Halbjahr den Eltern unserer Schüler öffentlich Rechenschaft von unserm Thun geben. Zum sprechenden Beweise, wie wenig wir dabei gesonnen sind, die beiden andern Schulklassen zu beeinträchtigen, lassen wir das Schulgeld dieser Privatschüler in die städtische Schulkasse fließen, und der Lehrer der 3ten Klasse erhält die Hälfte seines Gehaltes aus der Seminarkasse. Das Seminar bezieht daher für seine Hülfe an der Erziehung der hiesigen Jugend nicht nur keinen Pfennig, sondern bringt jährlich noch ein namhaftes Opfer. — In dieser Weise wird die Einrichtung der hiesigen Schulen einstweilen fortgehen können, so lange man auf einen vollständigen, durchgreifenden Plan verzichten will. Denn es ist für sich klar, daß auf diese Weise nichts Ganzes erzielt wird. Die dritte (Seminar-) Klasse legt einen Grund, auf welchem fortzubauen den Lehrern der beiden folgenden Klassen überlassen ist, und unsere Privatschule, die nach obigem Plane die obere (vierte) Klasse der ein Ganzes ausmachenden Schule sein sollte, nimmt nun nach Belieben die Kinder, wie sie ihr angeboten werden, und wie sie uns zusagen. In dieser Weise sind die hiesigen Elementarschulen ein treues Bild der traurigen Zerstückelung des Lebens vieler kirchlichen und bürgerlichen Gemeinden, welcher zu begegnen es nur zwei Mittel giebt — Durchführung des monarchischen Princips und Erweckung eines lebendigen Gemeinsinnes.

Indessen erreicht das Seminar, bei der nun vollzogenen Trennung von der eigentlichen städtischen Elementarschule, vollkommen seine Zwecke, und wir wirken in unseren Kinderschulen, Gott sei es gedankt! wieder mit Freude und mit

Segen. Was ist das Leben des Schulmannes ohne diese seine beiden höchsten Güter?! — Die beiden nun dem Seminar angehörigen Klassen umfassen kleine Kinder vom 5ten Jahre an, und größere bis zum 14ten Jahre, so daß der Seminarist Anfang, Mitte und Ende des Lehramtes, Unterweisung und Erziehung kleiner und großer Kinder beobachtet, versucht und anwendet. Bei der früheren Einrichtung wollte es uns nicht gelingen, Bescheidenheit und Ehrfurcht, Fleiß und Lernlust, Aufmerksamkeit und Thätigkeit zur allgemeinen und sicheren Eigenschaft der Kinder zu machen. Nun wir aber allein wirken, herrscht in unseren Schulen, besonders in der oberen Klasse, eine musterhafte Aufmerksamkeit, anhaltender Fleiß, und, was überall die Hauptsache ist, bescheidener, ehrfurchtsvoller, gottesfürchtiger Sinn, der sich durch die Hochachtung und Ehrfurcht der Kinder gegen die Lehrer kund thut. Solches hier niederzuschreiben, erlaubt, bei den obigen offenen Geständnissen, auch die Bescheidenheit und die Gerechtigkeit gegen sich selbst. Lehrer, die das Seminar besuchen wollen, können sich jeder Zeit durch eigene Anschauung von allen Verhältnissen der Anstalt überzeugen. Geschähe das häufiger, als es bis jetzt Sitte gewesen ist, so würden Manche doch eher ein Urtheil über ein Seminar gewinnen können, die nichts desto weniger über solche Anstalten öffentliche Urtheile aussprechen, ohne je eine solche gesehen zu haben. Ein Seminar ist eine öffentliche Bildungsanstalt, die jedem ordentlichen Manne gastlich die Thore öffnet, besonders dann, wenn sie in keiner Hinsicht, vor der strengsten Untersuchung irgend eine Art von Scheu zu hegen, Ursache hat.

---

4. Aeußere Hindernisse des Gedeihens der Schulen in Mörs und anderwärts. *)

Ich habe oben ganz offen von den inneren und einigen äußeren Hindernissen des hiesigen Schulwesens gesprochen. Fast überall giebt es der Klippen, an welchen das Schulschiff so leicht scheitert, viele, und wenn unsere Zeit auch die

*) Des allgemeinen Interesse wegen gebe ich der nachfolgenden Mittheilung eine allgemeinere Wendung. Nicht alle später angeführten Hindernisse beziehen sich auf die Stadt Mörs.

Schulstraßen zu Wasser und zu Land fahrbarer und sicherer zu machen sucht, so hat der Steuermann doch an den meisten Orten Vor- und Umsicht nöthig, und wenn er glaubt, sich einmal auf tiefen Grund verlassen zu können, siehe, so zeigt sich auf einmal eine Untiefe. Auch in hiesiger Stadt bestehen der Umstände, welche das fröhliche Gedeihen der Schule hindern, noch mehr, als gut ist. Die wesentlichsten sind:

1) Der Schulbesuch ist zu unregelmäßig. An anderen Orten hat man zwar Ursache, noch mehr darüber Klage zu führen. Allein auch hier giebt es der Schulversäumnisse sehr viele. Es ist dieses der wahre Schulkrebs, der zuerst in guten, ja den besten Lehrern großen Unmuth, wo nicht Verzagen weckt. Man bietet alle Kräfte auf, die Schüler tüchtig zu fördern, lehrt nach strengem Stufengange und — nun bleiben die Schüler Tage, Wochen und Monate aus. Die Größe dieses Verderbens ist den höheren Behörden nirgends entgangen, und wohl in allen deutschen Ländern sind Verordnungen erlassen worden, welche dieses Uebel zu beseitigen suchen. Auch wir erfreuen uns in dieser Hinsicht am Rheine einer geschärften Verordnung. Es sei mir vergönnt, bescheidene Zweifel dagegen auszusprechen, daß durch dieselbe der Zweck genügend erreicht werden möge. Betrachten wir zu dem Ende die Anordnungen, welche die königl. Regierung in Köln zur Regulirung des Schulbesuchs unterm 26. Juli, in einer in mehrfacher Hinsicht musterhaften Verordnung, getroffen hat.

Die Lehrer werden verpflichtet, genaue Listen über die Schulversäumnisse zu führen, Entschuldigungen von den Eltern einzufordern, die nachlässigen Kinder zu bestrafen, und die Eltern, wenn die Schuld an ihnen liegt, auf eine freundliche Weise zu erinnern. Fruchtet dieses Einschreiten nicht, so wendet sich der Lehrer an den Pfarrer, dem er überdieß monatlich einen Bericht über die Schule zu erstatten und die Versäumnißlisten vorzulegen hat. Bleibt auch dessen Vermittelung ohne Erfolg, so hat derselbe die Einwirkung des Bürgermeisters in Anspruch zu nehmen. Dieser soll nun die ihm zu Gebote stehenden Maßregeln ergreifen, um die säumigen Kinder zum Besuch der Schule anzuhalten. Derselbe wird zwar autorisirt, Zwangsmittel anzuwenden; doch muß er die Genehmigung dazu bei dem Landrathe nachsuchen. Die Ausführung dieser Maßregeln ist also in der Hand der Pfarrer, Bürgermeister und Landräthe. An vielen Orten

sind jene zu sehr beschäftigt (anderer Hindernisse nicht zu gedenken), und diese ermüden durch die häufige Wiederkehr der Anforderungen der Lehrer und der Klagen der betreffenden Eltern. Oft führen auch die Lehrer, theils weil sie überhaupt schon sehr belastet sind, theils um sich Unannehmlichkeiten und Weitläuftigkeiten zu ersparen, selbst die Listen nicht genau genug. Nach meinem Bedünken haben zu viele Personen mit dieser Sache zu schaffen, und die Gesetze sind nicht scharf genug. Größere Einheit in der Ausführung und unnachsichtliche Bestrafung derer, welche bei derselben nicht ihre Schuldigkeit thun, möchten zu wünschen sein. Etwa also: Der Lehrer führt die Liste. Wo nicht, oder nicht genau, so zahlt er eine bestimmte Strafe, etwa für jede Auslassung einen halben Thaler in steigender Progression. Um den weitern Verlauf der Sache in Gang zu bringen, schicke man am Ende jedes Tages den Steuerdiener zum Lehrer, und nehme diejenigen Kinder auf, welche ohne gehörig begründete Entschuldigung die Schule versäumt haben. Hierauf begiebt sich derselbe unmittelbar zu den säumigen Eltern, und kassirt für die erste Versäumniß eines Kindes 1 Sgr., für jede folgende eines Monats 1 Sgr. mehr ein. Solche Maßregel würde man nur einige Mal auszuführen brauchen, und die ganze Sache wäre im Gange, wie es das Herzogthum Nassau beweiset. Weil man dort sowohl die Lehrer, als auch die Eltern und den Schulinspektor straft, wenn sie ihre Schuldigkeit nicht thun, so gehören dort Schulversäumnisse zu den wahren Seltenheiten. *) Nach meiner Ansicht ist es nirgends gut, die Ausführung einer Maßregel dadurch zu erschweren, daß zu viele Schritte von mehreren Personen gethan werden müssen, und daß nicht auf das strengste darauf gesehen wird, daß geschieht, was befohlen ist. Dem guten Willen aber dergleichen Dinge überlassen und auf die Begeisterung der Leute rechnen, dürfte von der Erfahrung nicht für rathsam erklärt werden.

Es möchte hart scheinen, wenn man auf unbedingt regelmäßigen Schulbesuch aller schulpflichtigen Kinder dringen wollte, da viele Eltern der untern Stände der Hülfe ihrer

*) Nach der neuesten Verordnung kommt im Großherzogthum Hessen jeden Morgen der Gemeindediener in die Schule, um die Namen der ohne begründete Entschuldigung ausgebliebenen Kinder aufzunehmen und demnächst sogleich die Strafgelder einzuziehen.

Kinder benöthigt sind. Es kann nicht geläugnet werden, daß dieß in manchen Fällen gewiß wahr ist. Und dann wäre Strenge Unmenschlichkeit. Hat z. B. ein Elternpaar kein Brennmaterial im Hause und kein Geld zur Anschaffung desselben, oder eine Kuh und kein Futter für dieselbe, oder kleine Kinder und keine Zeit, sie zu warten, oder nicht Erwerbsmittel genug, sie zu ernähren u. s. w.; da muß man entweder für die Herbeischaffung solcher unentbehrlichen Bedürfnisse Sorge tragen, oder ihnen den Gebrauch der Kinderkräfte erlauben. Solcher dringenden Fälle giebt es aber bei weitem so viele nicht, als vorgegeben wird. Man erforsche daher genau, ob solche Noth vorhanden ist, helfe ihr entweder ab, oder weise solche Kinder in die Freischule, lasse sich aber die Möglichkeit, in einzelnen Fällen etwas hart zu erscheinen, nicht von der Tugend der Strenge abbringen. Die Wohlthat eines guten, also regelmäßigen Schulunterrichts ist so groß, daß man, um die Kinder derselben theilhaftig zu machen, den Eltern wohl etwas zumuthen darf.

Alle diese Zwecke können erreicht werden, wenn die Durchführung einer einfachen strengen Gesetzgebung an jedem Orte einem, bei dem Schulbesuche nicht persönlich betheiligten, Manne übertragen wird, wie es z. B. in Magdeburg der Fall ist. Wo Ordnung herrschen soll, da giebt es kein besseres Prinzip als das monarchische. Wenn man aller Orten an solche Veranstaltungen denkt, so werden die Klagen über häufige Unterbrechung im Besuche der Schulen viel seltener, die Versäumnißlisten endlich gar verschwinden, und damit die Quellen des gerechten Unmuthes vieler Lehrer verstopft werden.

2) Die Kinder verlassen die Schule zu früh.

Ich habe mich oben schon darüber erklärt. Aber die Sache ist zu wichtig, um nicht noch einmal darauf zurück zu kommen, besonders da in den neuen Verordnungen der Königl. Regierungen auch darüber Bestimmungen getroffen sind.

Durch eine Königl. Kabinetsordre ist befohlen, daß kein Kind aus der Schule entlassen werden darf, welches nicht die unentbehrlichsten Lebenskenntnisse besitzt. Es muß dieß durch ein Zeugniß geschehen, welches der Ortspfarrer zu ertheilen hat. Aber welches sind die unentbehrlichsten Kenntnisse? Hierauf werden verschiedene Personen verschiedene Antworten geben. Wenn der Eine meint, daß dasjenige Kind ein genügendes Maß davon besitze, welches mechanisch richtig lesen und Buchstaben malen kann, so wird ein Zwei-

ter hinzufügen, daß die Kunst des Singens und des Rechnens nicht fehlen dürfe; ein Dritter wird eine gute Vorbereitung zum Religionsunterrichte für ein wesentliches Stück halten, und ein Vierter wird die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse beifügen. Sollte man sich auch über die Gegenstände, welche den Austritt aus der Schule bedingen sollen, einigen können, so wird man leicht wieder über das Maß in jenen verschiedener Meinung sein. Deßwegen meine ich, daß das Maß der unerlaßlich aufgestellten Kenntnisse durchaus möglichst genau bezeichnet werden müsse. In diesen Dingen muß Einheit herrschen, und nirgends muß der individuellen Ansicht Einzelner darin etwas überlassen werden. Wo man sicher sein will, daß die Zwecke auch erreicht werden, da muß für eine bestimmte und klare Gesetzgebung gesorgt werden. Die Königl. Regierung in Köln hat als geringstes Maß des Wissens, was von jedem Schüler, der von der Pflicht des ferneren Schulbesuchs freigesprochen werden will, festgesetzt:

1) geläufiges und verständiges Lesen gedruckter und geschriebener deutscher Schrift, deren Inhalt von jedem vernünftigen Menschen muß verstanden werden können;

2) Fertigkeit im Nachschreiben diktirter leichter Sätze, mit Vermeidung der gröbsten (durch richtige Auffassung und Unterscheidung der Aussprache zu vermeidenden) Fehler gegen die Rechtschreibung und mit einer wenigstens deutlichen Handschrift;

3) Gewandtheit in der Behandlung der leichtesten Zahlenverhältnisse im Kopfe, feste Sicherheit in der Kenntniß der vier Species der Rechenkunst in ganzen benannten Zahlen und in der Auflösung dahin gehöriger, aus dem gemeinen Leben genommener, Beispiele auf dem Papiere, wobei auf ein deutliches Schreiben und ein richtiges Untereinandersetzen der Ziffern diktirter Zahlen zugleich zu sehen ist; endlich

4) eine nach dem Urtheile des Pfarrers hinreichende Kenntniß der Religionswahrheiten, und eine von Nachdenken zeugende Bestimmtheit in der Auffassung und mündlichen Beantwortung vorgelegter Fragen über Verhältnisse des bürgerlichen und kirchlichen Lebens, insoweit deren Kenntniß nicht erst im Leben selbst zu erwarten, sondern beim Eintritt in dasselbe für jeden vernünftigen Menschen schon vorauszusetzen ist. — Da diese Kenntnisse das Min-

beste umfassen, was die Schule als Vorbereitung für das Leben gegeben haben muß, so versteht es sich von selbst, daß in allen den Fällen, wo keine äußeren, aus dem Verhältniß der Eltern hergenommenen Gründe zur Beschleunigung der Entlassung vorhanden sind, die Anforderungen auch nach allen Richtungen gesteigert werden müssen!!

Der Entlassung selbst geht eine Prüfung vorher, wobei der den Vorsitz führende Pfarrer das Protokoll führt.

Nicht zu verkennen ist die weise Beurtheilung, welche dieser Verordnung zu Grund liegt, und welche in gleichem Grade die wichtigsten Eigenschaften des in's Leben tretenden Kindes und die jetzigen Verhältnisse der Schulen im Allgemeinen berücksichtigt. Denn wenn auch wirklich geleistet werden soll, was vorgeschrieben wird, so muß es auch geleistet werden können. Viel verlangen ist leicht; aber auch die, welche dasselbe befriedigen sollen, müssen dazu die Fähigkeit besitzen.

In dieser Beziehung dürfte man zugestehen, daß die mitgetheilte Verordnung von den meisten Schulen, wie sie sind, viel verlangt. Und das ist nur zu loben! Einzelne Schulen werden mehr, sehr wenige bedeutend mehr leisten. Mit der Zeit mögen die Verordnungen gesteigert werden. Es ist sehr gut, daß im Regierungsbezirk Köln einmal der zu gebrauchende Maßstab seine bestimmte Bezeichnung erhalten hat. Die Lehrer wissen nun, was sie zu leisten, die Herren Pfarrer, was sie zu fordern haben — der verderblichen Willkühr und Laune ist nun von der einen, wie von der andern Seite die Thüre verschlossen. Möge nun auch überall darauf gesehen werden, daß die weise Verordnung wirklich befolgt wird! Denn überall bedarf das Schulwesen und diejenigen, welche in und über ihm thätig sind, der strengen Aufsicht. Es ist ganz recht, daß man den Lehrer auf bestimmte Leistungen verpflichtet. Für den trägen und gern gesetzlos handelnden Lehrer ist dieß nothwendig; dem wackeren ist es angenehm. Es wird dann mit Freuden anerkannt, wenn er sich durch größere Leistungen Verdienste erwirbt. Man weiß nun, was man fordert, und was nicht. Eine sehr schöne Sache!

Schade, daß wir noch nicht so weit sind, daß die Schulordnung diejenigen Bücher bezeichnen kann, deren Verständniß und Kenntniß von jedem Schüler erwartet wird. Wir

haben noch nicht solche Schulschriften, welche sich ein so allgemeines Anerkenntniß erworben haben, daß man auf sie in der Art und mit der Sicherheit auf sie verweisen, sie zum allgemeinen Gebrauche empfehlen kann, wie es bei den Katechismen der verschiedenen Confessionen der Fall ist. Nichts desto weniger halte ich es für wünschenswerth, ja nothwendig, daß von den Königlichen Regierungen, wenn auch nicht öffentlich, doch den einzelnen Schulpflegern und Lehrern, die Lehrbücher, welche für die besten gehalten werden, in allen Unterrichtsgegenständen der Elementarschule genannt werden, sowohl diejenigen, welche den Schülern in die Hand zu geben sind, als die, welche der Lehrer für sich zu benutzen hat. Alsdann kann man die Willkühr in Bestimmung des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins des festgesetzten geringsten Maßes von Kenntnissen bei einem einzelnen Schüler, welcher aus der Schule entlassen werden soll, noch enger begränzen. Es heißt dann z. B.: der Schüler muß das und das Buch, oder die und die Kapitel desselben verstehen; im praktischen Rechnen muß er in dem und dem Buche die und die Aufgaben rechnen können u. s. w.

Ungern möchte man in den obigen Bestimmungen den Gesang und alle Kenntnisse aus der Weltkunde vermissen. Indeß stellen sie dem thätigen Lehrer nirgends beengende Gränzen; vielmehr weisen sie auf die Erweiterung derselben überall hin; sie bezwecken nur, daß wenigstens überall das Nothwendigste geleistet werde. Die Nothwendigkeit und Heilsamkeit dieser Bestimmungen wird keiner läugnen, der das Elementar-Schulwesen kennt.

Die Lehrer haben durch sie das Mittel gewonnen, das Hinwegeilen unreifer Kinder von der Schule zu verhindern. Jeder gewissenhafte Pfarrer wird sie darin unterstützen, und die Anforderungen der Regierung nirgends herabsetzen. Denn ein möglichst gründlicher Unterricht und festes Wissen und Können sind eine sehr große Wohlthat für jedes Kind. Das feste Wissen und Können ist bei dem Elementarschüler um so nothwendiger, da für ihn mit dem Austritte aus der öffentlichen Schule alles sichere Weiterlernen in der Regel sein völliges Ende erreicht hat, und er das Wissen und Können in den Schuljahren so fest inne bekommen haben soll, daß er es in seinem ganzen langen Leben nie wieder vergißt. Wer daher bei dem Austritte aus der Schule nicht mit fester Geläufigkeit lesen, nicht mit großer Fertigkeit

schreiben kann, hat in 4 oder 5 Jahren, oder in noch kürzerer Zeit das größtentheils wieder verlernt und vergessen, was er nur halb konnte.

Ohnehin verliert das Auge des Handwerksmannes und Tagelöhners, das nur im Allgemeinen auf die Dinge gerichtet zu sein braucht, die Uebung und die Lust, auf so kleine, winzige Dinge, wie Buchstaben sind, zu sehen, und die durch einseitige Kraftanstrengung steif werdende Hand kann später nur mit Mühe noch den Grund- und den Haarstrich zusammen setzen. Darum thut große Geläufigkeit in den Elementarfertigkeiten überall sehr Noth. Und eben deßwegen darf man eine Erweiterung und Vermehrung der Lehrgegenstände nur mit Vorsicht vollziehen, damit nicht an innerem Gehalte verloren gehe, was an äußerem Umfange gewonnen zu sein scheint.

3) Die Theilnahme des Publikums an Schulangelegenheiten ist sehr gering.

Allerdings soll des Mannes Energie, mit welcher er die sich gesetzten Lebenszwecke verfolgt, nicht abhängig sein von Beifall, Lob und Theilnahme der Menschen, also auch des Lehrers Thätigkeit nicht von der Zustimmung oder Abneigung der Eltern. Allein nichts desto weniger findet auch der hochstehende Mensch — und gerade dieser — einen mächtigen Sporn zur unermüdeten Thätigkeit in der Beistimmung der Zeitgenossen, und wenn dieselbe ihm entsteht, so fehlt seinem Wirken ein wesentliches, den Erfolg dieses Wirkens bedingendes Stück. Dieser letzte Umstand macht es sehr wichtig, ob die Eltern der Schüler gegen die Schule, ihren Fortgang und ihren Standpunkt gleichgültig sind, oder in warmer Theilnahme sie mit ihren Blicken und Gedanken begleiten. Ohne Interesse der Eltern für die Schule leistet die Schule nur Halbes. Es wird ihr dann nie recht und ganz gelingen, ungetheilten Einfluß auf die Gemüther aller Schüler zu gewinnen, und mit bleibendem Einflusse auf sie zu wirken. Ohne diese lebendige Theilnahme der Eltern an die Schule fehlt ihr der rechte Halt- und Stützpunkt, auf den sie, als öffentliche Anstalt, gebaut sein sollte, nämlich die öffentliche Meinung und die Gewalt, welche von der öffentlichen Meinung ausgeht, die auf die Mehrzahl der Menschen oft mehr wirkt, als Religion und positive Gesetze. In Verbindung mit ihr vermag man alles, ohne sie wenig oder nichts. Ist es daher einer öffentlichen Anstalt nicht

gelungen, die öffentliche Meinung für sich zu gewinnen, so wird sie nie tief in das Leben eingreifen. Es ist daher von sehr großer Wichtigkeit für die Lehrer, auf die Mittel zu denken, welche die Schule dem Publikum werth und theuer machen, und die Ursachen zu entfernen, welche die Theilnahme des Publikums an den Angelegenheiten der Schule abschwächen können.

Dieser Ursachen giebt es mancherlei:

a) Der tiefe Standpunkt des Publikums.

An manchen Orten sehen die Menschen das, was die Schule ihrer Meinung nach sein und leisten soll, als wenig wichtig und gemein an, so daß sie dieselbe unmöglich sehr hoch schätzen können. Sie schätzen das Küster-, Viehhirten- und Vieharzt-Amt oft eben so hoch, oft höher, als das Schulamt. Kein Wunder, daß ihnen an der Schule wenig liegt. Aber es müßte nicht gut sein, wenn ein tüchtiger Lehrer nicht in kurzer Zeit durch die Schüler auf die Eltern so wirken könnte, daß sie auf ihn aufmerksam zu sein anfangen. Und an jedem Orte giebt es doch leicht einen verständigeren Mann, dem bessere Einsicht zugänglich zu machen ist, und der, schon durch seinen Verstand, auf die übrigen ein bedeutendes Gewicht hat, und ihr Urtheil bestimmt.

b) Vormeinungen und Vorurtheile des Publikums.

Es ist Thatsache, daß an manchen Orten die bessere Schule für die schlechtere, die schlechtere für die bessere gehalten wird; manchmal auf längere Zeit, wo nicht auf immer. Die öffentliche Meinung des großen Haufens für sich zu gewinnen, ist häufig schwer. Ist einem das aber einmal gelungen, so pflanzt sich die günstige Meinung von uns von dem Vater auf den Sohn, von Geschlecht zu Geschlecht. Einer spricht es dem Andern nach. Der große Haufe liebt die Veränderung nicht; das Seiende, durch Herkommen Bewährte, gewissermaßen dadurch Geheiligte, ist in seiner Meinung begründet. Also findet sich's bei allen Menschen, die an's Denken nicht gewöhnt sind, folglich keine größere Qual kennen, als die des Denkens.

Eben wegen dieser Vorliebe zum Alten sieht es der gemeine Mann immer ungern, wenn in der Schule Veränderungen vorfallen. Er ist von vorn herein gegen alle Neuerungen. Sie deuten ihm auf Verfall der Hauptsache, auf Angriff gegen Religion und Heiliges. Tritt nun noch gar

ein Mann, der, eben herkömmlicher Weise, in der größten Achtung bei ihm steht, auf seine Seite und gegen die Schule, welche Veränderungen vornimmt, um das Bessere an die Seite des Schlechteren zu pflanzen und mit der Zeit fortzuschreiten: so wachsen die Vormeinungen und Vorurtheile gegen die Schule himmelhoch; denn das Prüfen ist des gemeinen Mannes Sache nicht. Es fehlt ihm an Sachkenntniß und Urtheilskraft. Das Herkommen hat die löbliche Sitte nicht eingeführt, daß er die öffentliche Schule besuche; es dauert daher oft Jahre, ehe ein Mann oder eine Anstalt dafür erkannt wird, was an ihnen ist.

Dem Lehrer bleibt hier kein besseres Mittel übrig, als in stiller, geräuschloser Thätigkeit unter seinen Kindern fortzuwirken. Wenn er diese nicht für sich gewinnt, so sind die Meinungen des Publikums gegen ihn nicht bloße Vorurtheile. Durch die Schüler gewinnt er aber gewiß auch nach und nach die Eltern. Aus Furcht aber, die Meinung des großen Haufens durch Veränderungen gegen sich aufzuregen, dieselben, wenn sie nothwendig geworden sind, aufzuschieben, oder gar fahren zu lassen, bezeichnet nicht den gewissenhaften Mann, sondern den Miethling.

Es giebt Höheres, als der liebe Friede und der Ruhm der Verträglichkeit und Gutmüthigkeit, nämlich die Pflichttreue. Kann das Gute nicht ohne Kampf durchgeführt werden, so scheue man den Kampf nicht. Der kluge, besonnene Lehrer wird selten in diese Lage kommen.

o) Mangel an Theilnahme der ersten Vorgesetzten der Schule, des Schulvorstandes.

Man glaubt es kaum, wie die Meinung des großen Haufens durch das Urtheil in Amt und Achtung stehender Männer bestimmt wird. Wenn das manches Mitglied des Schulvorstandes hier und da bedächte, es würde Schule und Lehrer nicht so bei Seite liegen lassen, oder hintansetzen. Wie es ein Schulvorstand nicht machen muß, ist sehr leicht anzugeben; denn man braucht nur zuzusehen, wie es an den meisten Orten gemacht wird; dann weiß man es. Was muß eine Gemeine von ihrer Schule halten, wenn der Ortsgeistliche selten oder nie hineintritt, oder gleich wieder weg-eilt? Wie kann der Urtheillose und Urtheilsunfähige von dem Gedanken ihrer Wichtigkeit ergriffen werden, wenn die öffentliche feierliche Jahresprüfung von der Kanzel in dem Tone und in der Weise angekündigt wird, wie man die beab-

sichtigten Ehen verkündigt, oder eine andere öffentliche Ankündigung ablies't? (l)

Welchen Eindruck muß es auf die Gemeine machen, wenn selbst die Vorgesetzten der Schule der öffentlichen Prüfung entweder gar nicht, oder mit sichtbarer Langeweile, oder gar in nachlässigem oder leichtsinnigem Verhalten beiwohnen? Wie kann der gemeine Mann hoch von ihren Vorstehern denken, wenn in der Kirche nie von Kinderzucht, nie von Schulerziehung, nie von der Schule die Rede ist? Das sollten die Männer bedenken, welche durch ihre Stellung und ihr Ansehen die öffentliche Meinung bestimmen! Wie es nie ein Christ rechtfertigen kann, wenn er sich von dem öffentlichen Gottesdienste ganz ausschließt, also kann es auch nie ein Pfarrer, oder ein Vorgesetzter der Schule ganz rechtfertigen, wenn er die Schule gar nicht besucht. Jährlich aber einmal die Kirche besuchen, heißt — sie gar nicht besuchen. Und jährlich einmal oder einige mal auf Viertelstündchen in die Schule hineinsehen, heißt — sie ganz vernachlässigen. Es muß dieses auf die öffentliche Meinung für die Schule die nachtheiligsten Wirkungen ausüben.

d) Das Betragen des Lehrers selbst.

Ich rede hier nicht von unwürdigem Betragen in und außer der Schule, welches Einzelne sich zu Schulden kommen lassen, auch nicht von dem Mangel der zur würdigen Leitung der Schule unentbehrlichen Geschicklichkeiten. Wo Eins oder das Andere statt findet, oder — wie es in der Regel ist — Beides sich mit einander vereinigt, da hat das Publikum mit Recht keine hohe Meinung von der Schule. Aber selbst geschickte und ehrbar lebende Lehrer thun oft wenig oder nichts, um die öffentliche Meinung für sich zu gewinnen. Das ist sehr Unrecht. Sie erzeugen dadurch Nachtheile und Schwierigkeiten, die zuletzt auf sie selbst zurückwirken. Auch geht solches Verhalten oft aus falscher Ansicht von der öffentlichen Meinung hervor. Dagegen sollte Keiner, der es mit der Sache, die eine öffentliche ist, wohl meint, gleichgültig sein. Vielmehr sollte jeder groß von ihr denken. Wenn auch nicht gerade immer Volksstimme Gottesstimme ist, so wünscht doch jeder Gutgesinnte, in der öffentlichen Meinung für mehr als eine Null angesehen zu werden. Freilich ist die Gewalt der öffentlichen Meinung in unsern Zeiten unbedeutend und schwach, wenn man sie mit dem, was

sie in andern Zeiten der Geschichte geleistet hat, vergleicht. Aber einigen Einfluß übt sie doch immer.

Wenn nun mancher Lehrer entweder mit wenigen oder gar keinen Eltern seiner Schüler Verkehr hat; wenn er sich ganz vom öffentlichen Leben abschließt, sich um das Verhalten der Schüler außer der Schule gar nicht bekümmert; wenn er die ihm dargebotenen Gelegenheiten, die Eltern für sich zu gewinnen, gar nicht benutzt, in der öffentlichen Prüfung für keine, der Sache angemessenen Feierlichkeiten sorgt, oder sich der öffentlichen Prüfung ganz entzieht; wenn er auf gerechte und billige Wünsche der Eltern in Betreff einzelner oder aller Schüler gar keine Rücksichten nimmt, überhaupt Gleichgültigkeit gegen die Meinung Anderer an den Tag legt: wie kann unter solchen Umständen sich die öffentliche Meinung für ihn und sein Werk erklären? Das hieße den Zweck wollen, ohne die Mittel zu ergreifen, welche doch allein zum Zwecke führen können. Wer aber den Zweck will, muß bekanntlich auch die Mittel wollen.

---

5. Mancherlei dem Lehrer aufgebürdete Geschäfte.

Ich will hier nur eines einzigen Erwähnung thun; deßjenigen, welches die Schulinteressenten nicht nur in Gleichgültigkeit gegen die Schule, sondern in direkte Opposition mit ihr bringt; deßjenigen, welches dem Lehrer Haß, Anfeindung und Verfolgung zuzieht; deßjenigen, welches auf das Geschäft des öffentlichen Erziehers das nachtheiligste und schädlichste Licht wirft. Wie heißt dieser Schulkrebs? Die Lehrer kennen ihn alle und werden alle von ihm gezwickt und gekniffen. Es ist die Einrichtung, daß der Lehrer das monatliche Schulgeld selbst einzukassiren hat; eine, nach meinem Bedünken grundverderbliche Einrichtung. Es ist darüber so viel gesagt worden, daß man den Gegenstand für erschöpft halten sollte; da aber diese Einrichtung nur noch an wenigen Orten, deren Lehrer in dieser Hinsicht zu den glücklicheren gezählt werden müssen, einer bessern Platz gemacht hat, so muß man wieder darauf zurückkommen, und so lange das Uebel darstellen, bis es ausgerottet ist.

Das Einkommen der meisten Lehrer besteht hauptsächlich in Schulgeld. Da er darauf berufen ist, und er leben soll und will, so kann er darauf nicht verzichten. Er muß

es haben, folglich auf die regelmäßige Zahlung dringen. Nun sind aber viele Eltern nicht in der Lage, oder es fehlt ihnen die rechte Gesinnung, daß sie das Schulgeld regelmäßig bezahlen sollten. Oft sind sie in Bezahlung dieser Ehrenschuld sehr leichtsinnig. Was bleibt dem Lehrer übrig? Zuerst mahnt er die Kinder. Welchen Eindruck macht dies nicht schon auf diese! In welchem Verhältniß erscheint nun der Erzieher und geistige Vater gegen das Kind und deren Eltern? Wie wird nicht das Edelste, was es gibt, Unterweisung, Belehrung und Erziehung, in die Klasse der gemeinsten Geschäfte hinabgesetzt! Falales Verhältniß! — Die Eltern werden gemahnt. Dieses reizt ihren Unwillen, erregt ihnen Kummer. Das Kind empfindet dieses mit, erhält vielleicht gar Vorwürfe, oder die Eltern schimpfen auf den Lehrer und seinen schlechten Unterricht u. s. w. u. s. w.

Welche Klippen für das Gedeihen der Thätigkeit, selbst des redlichsten Lehrers! Aber die Eltern zahlen nicht. Er reicht eine Klage bei dem Bürgermeister ein; derselbe fördert sie an den Landrath, und dieser läßt durch den Steuerdiener, auf dem Wege der Gewalt und der Pfändung, das Schulgeld eintreiben. Die Schuld, die vorher 1 Thlr. betrug, wächst nun durch die Unkosten auf das Doppelte und Dreifache. Welches Gefühl ergreift nun die Eltern, das Kind, selbst die Nachbarn und Mitbürger! Auf wen wird unter den Umständen und Verhältnissen, wie sie sind, die Schuld, der Vorwurf, der Haß geworfen?

Nein, wer das nicht begreift, daß diese Einrichtung für die Schule und den Lehrer die nachtheiligsten Folgen herbeiführen muß, der begreift nichts. Darum preise ich diejenigen Gemeinderäthe, welche dieses Uebel beseitigt haben, wie es z. B. in der Stadt Lennep der Fall ist. Darum preisen wir unsere Behörden, welche darauf denken, allgemein eine andere Einrichtung zu treffen. Was man auch für die Erhebung des Schulgeldes durch den Lehrer selbst sagen mag, es sind meistens Redensarten, die nur der Nichtkenner der Sache und der Menschen für etwas hält. Durch die Erhebung des Schulgeldes durch den Lehrer selbst kommt er wohl an Orten, wo so wohlhabende Eltern wohnen, wie in Bonn, mit ihnen in freundschaftliche Berührung. In der Regel aber entsteht dadurch eher Feindschaft als Freundschaft. Nach meinem Bedünken fallen tausend Händel, Schwierigkeiten und Uebel, welche bisher die Schule belasteten, nur

dann weg, wenn die Gemeinden die Schule übernehmen. Noch viel besser ist es, wenn der Staat sie übernimmt, und so viel zu den Abgaben schlägt, als die Schulen kosten. Dann, und nur dann, tritt Ordnung, Gesetz und Eintracht an die Stelle der Unordnung und des Zwiespaltes. Möchte diese Zeit nicht mehr fern sein! Diesen Wunsch werden alle Lehrer mit ihrem Amen begleiten.

Die bisher aufgeführten Schwierigkeiten, welche den Aufschwung des Schulwesens an so vielen Orten niederhalten, wirken größtentheils auch hier ungünstig ein. Doch hoffen wir, sie in kurzer Zeit zu beschwichtigen, um in freierer und in günstigerer Stellung die Zwecke der Schule anzustreben. —

Es ist uns dieß auch in mancher äußeren Hinsicht schon gelungen. So z. B. erhebt jetzt auch hier der städtische Steuerempfänger das ganze Schulgeld. Ueberhaupt stehen jetzt die Lehrer der hiesigen Stadt so selbstständig und frei da, daß es lediglich ihre Schuld ist, wenn ihre Schulen nicht vorzügliche Schulen werden. Alle äußeren Bedingungen sind dazu vorhanden. —

Ich wollte, wie ich vorher sagte, unter den manchem Lehrer aufgebürdeten Geschäften, welche des Schulwesens Gedeihen hemmen, nur eins namhaft machen. Aber ich muß noch ein zweites hinzufügen. Die Lehrer werden die Länge dieser Bemerkungen entschuldigen. Es gilt die Erziehung der Jugend!

Das Küsteramt! — Es mag nicht unanständig und nicht unwürdig sein, Taufwasser zu besorgen, für die Reinigung der Kirche zu sorgen und die Thurmuhr zu richten. Gewiß nicht. Der Mensch giebt den Geschäften durch die Gesinnung, mit der er sie treibt, ihren Werth oder Unwerth, und in Amtsverhältnissen ist Alles von Bedeutung. Wer daher ein Amt übernommen hat, der warte des Amtes mit aller Sorgfalt und Treue! — Aber was ist nicht an manchen Orten mit dem Küsteramt verbunden! Ich kenne einen Ort, wo der Küster hauptsächlich den Lehrer, beide in einer Person, ernährt. Aber wie? — Bei den Taufen und Kopulationen wird für den Küster eine freiwillige Gabe geopfert. Ist nicht gut. Denn es giebt Fälle, wo er Pfennige und — Knöpfe erhält. Dann muß er zweimal jährlich in der ganzen, weit zerstreuten Gemeinde umher gehen, um bei jedem Hausvater seiner Gemeinde sich eine Gabe zu erbitten,

was jedes Mal 10 Tage dauert, in Wind und Wetter. Das thut der Küster, der als solcher nur Handwerksdienste zu leisten hat; aber der Küster ist, leider! auch der Lehrer. Der gebildete Mensch vermag es kaum, Person und Sache zu trennen, geschweige denn Person und Person in einem Individuum. Und nun das Volk? — Also der Lehrer, der zugleich Küster ist, oder der Küster, der zugleich Lehrer ist, kommt mit seinem Sacke vor die Thüre und bittet um eine Gabe, die in Geld, Brod, Eiern, Fleisch, Wurst, oder in anderen Dingen, wie es der Vorrath, oder die Gunst oder Abgunst eingiebt, oder auch in — nichts besteht. Nicht selten giebt der Einzelne mit Verdruß, mit sichtbarem Unwillen, zuweilen mit Schimpfworten, und der Lehrer und Erzieher der Kinder erfährt wohl die Behandlung, welche in schlecht organisirten Gemeinden sich der wandernde Handwerksbursche gefallen lassen muß. Welches Urtheil über Schule und Lehrer wird so dem Gemeindegliede aufgenöthigt, welche Meinung dem Schulkinde gegen Schule und Lehrer mitgetheilt! Welche Stimmung bemächtigt sich des gebildeteren, nicht gegen die feineren Verhältnisse des Lebens gestumpften Lehrers! — Also taugt es nicht. Solche Verhältnisse muß man aufheben, wenn man wirklich will, daß das Schulwesen gedeihen soll; und man muß nicht abwarten, bis der große Haufe selbst auf Abstellung solcher schreienden Mißverhältnisse dringt. Bevor das geschieht, hat mancher Lehrer in Kummer und Herzeleid seine Tage und Nächte verbracht. Und das ist der lieben Jugend nicht gut. Auch ist es gegen das Gesetz der höheren Gerechtigkeit. — Laßt uns aber unsere Pflicht thun, allewege!

A. D.

IV.

Das Amt des Schulvorstandes.

Wie wichtig die Thätigkeit der Schulvorstände sei, und worin sie bestehe.

1. Unter dem Worte Schule versteht man zunächst einen Ort (ein Zimmer, ein Haus), in welchem Kinder Unterricht erhalten. Das Wort Schule bezeichnet daher in diesem Sinne das Aeußere der Schule. Zu diesem Aeußeren gehört zunächst das Gebäude, in welchem der Unterricht ertheilt wird, demnächst die Geräthschaften, Werkzeuge und Lehrmittel, welche vorhanden sein müssen, wenn die gleichzeitige Unterweisung vieler Kinder gedeihen soll. — Es ist bekannt, daß von der Beschaffenheit dieses Aeußeren der Schule der Erfolg der Bemühungen der Lehrer zum Theil abhängt. Wie ungünstig wirkt nicht die Enge des Schulzimmers, die Zusammengedrängtheit der Kinder auf Unterricht und Zucht ein! Wie erschwert nicht ein zu beengter Raum alle freie Thätigkeit des Schülers und des Lehrers; zu wie vielen Störungen und Unannehmlichkeiten giebt nicht der einzige Umstand Anlaß, wenn jeder Schüler zwischen den neben ihm sitzenden eingeschichtet ist, und jede freie Bewegung des einen auf die Nachbarn störend einwirkt! Wie ist hier die zum Unterricht und zur stillen gedeihlichen Einwirkung der Lehrers auf den Geist und das Gemüth des Kindes unerlaßlich nothwendige Stille und ruhige Haltung der Kinder kaum zu erzielen! Und wie nachtheilig wirkt nicht solch enges Zusammensitzen auf die Gesundheit der Kinder durch allzu vermehrte Hautausdünstung, durch Mittheilung von inneren und äußeren

Krankheitsstoffen, wie durch die Schwere der heißen Dunstluft in dem engen und niedrigen Raume! Dagegen erleichtert und fördert ein hoher, luftiger, weiter Schulraum alle Zwecke der Schule. Die Frische der Luft wirkt wohlthätig auf den Blutumlauf der Kinder; die Helligkeit des Schulzimmers regt Sinn und Geist auf; die Gemächlichkeit der Plätze begünstigt die ungezwungene und freie Bewegung und Haltung des Körpers, und dadurch ein freies, ungestörtes Arbeiten. Der Lehrer kann zu jedem Schüler hinan, nachsehen, ob er seine Aufgaben nach der Vorschrift anfertigt, und sich nicht mit Nebendingen beschäftigt. Ein- und Ausgehen jedes einzelnen Schülers kann ohne die mindeste Schwierigkeit vollzogen, und jedes Kind kann an die für es passendste Stelle gewiesen werden. Das reinliche Kind braucht nun nicht zu fürchten, in der Schule Unreinlichkeiten aufzufangen. Und wie wird nicht durch zweckmäßige Vertheilung der Schüler die Ordnung (dieser wichtige Theil der Disciplin) befördert! Daß es in vielen Schulen an dieser wichtigen Eigenschaft so sehr fehlt, ist bloß eine Folge des zweckwidrigen Schullokals. Gäbe man dem Lehrer statt des Rothstalles ein geräumiges weites Lehrzimmer, und all die fatale Störung und Widerwärtigkeit hätte ein für alle Mal ein Ende.

Von gleicher Wichtigkeit ist die Beschaffenheit des Schulapparates, der Tische und Bänke und der Lehrmittel. Da es jedem Menschen schon so viele Mühe macht, sich die unentbehrlichsten Fertigkeiten anzueignen, so sollte man dieselbe wahrlich nicht durch schlecht eingerichtete Schulbänke und Tische vermehren. Ein neuerer Schriftsteller sagt, daß es mehr Mühe kostet, einer Mehrheit von Kindern die vier Elementarfertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen anzueignen, als die vier Fakultäten auf den hohen Universitäten anzuwenden haben. Derselbe hat Recht. D'rum erleichtere man dem Kinde und dem Lehrer die Beschwerden der Schule durch passend eingerichtete Sitze und Pulte. Dann darf es keiner guten Schule aber auch an den eigentlichen Lehrmitteln fehlen. Wie arm ist manche Schule noch daran! Ich bin in eine Schule gekommen, wo die Kinder keine Schiefertafeln, kein Lehrbuch und die meisten kein Papier hatten. An den Wänden war nichts zu sehen von Wandfibeln, Lehrtafeln, Landkarten u. s. w. Das Einzige was sich vorfand, war eine Anzahl neue Testamente, von der Bibelgesellschaft

geschenkt. Wie kann in einer solchen armen Schule — diese befand sich indeß in einem Orte, der keineswegs zu den armen gezählt werden kann; denn schon mehrmals waren von da nicht unbedeutende Summen für die Missionsanstalten abgesandt worden (!) — der Unterricht gedeihen! Was kann man lehren ohne Lehrmittel? Wenn dagegen eine Schule hinreichend mit passenden Lehrmitteln versehen und das Schulhaus passend eingerichtet ist, so sind alle äußeren Schwierigkeiten, welche den Unterricht hemmen können, weggeräumt, und ein gedeihlicher Unterricht ist wenigstens von dieser Seite ermöglicht.

Es ist daher sehr wichtig, daß für eine gute äußere Beschaffenheit jeder Schule Sorge getragen werde, und diejenigen, welchen diese Sorge obliegt, haben ein wichtiges Geschäft übernommen. Dieses ist die erste Pflicht des Schulvorstandes. Derselbe hat für die Anlage großer und geräumiger Schulsäle Sorge zu tragen. Will man auch Katechisirsäle anlegen, wir haben nichts dagegen. Aber in demselben Orte Schulstuben und Katechisirsäle zu bauen, ist die verkehrte Welt.

2. Eine zweite Bedingung, von welcher die Erreichung der Schulzwecke abhängt, ist der Besuch der Schule von Seiten der Kinder, und zwar der ununterbrochene, regelmäßige Schulbesuch. Was hilft es, Schulsäle zu bauen und sie auf das vollständigste mit Lehrmitteln auszustatten, wenn die Kinder sich der Schule ganz entziehen, oder heute kommen und morgen wegbleiben? An dieser Klippe scheitern die Bemühungen manches treuen Schulmannes. Diese Klippe ist von Untiefen und Sandbänken umgeben, welche das schnell segelnde Schiff zum Stillstand bringen, oder deren Ströme es rückwärts verschlagen. Wie mancher eifrige Schulmann hat sich vergebens sein Leben lang angestrengt, diese Untiefen und Klippen zu umschiffen! Wie Mancher hat sich gezwungen gesehen, regelmäßig zu bestimmten Zeiten vor Anker zu gehen, und es in Geduld und Abschwächung seiner Kräfte abzuwarten, bis die bessere Jahreszeit frische Winde und Wellen zurück führte! Aber auch Mancher hat sich dadurch so sehr an das Vor-Anker-Liegen gewöhnt, daß er dieselben immer nur halb lichtete und, anstatt um die Welt zu segeln, in den nächsten Buchten und Meeren herum lavirte! Unsere erleuchteten Regierungen haben diese Klippen und Sandbänke in dem Erziehungsmeere aufgesucht, ihre

Länge, Breite und Tiefe gemessen und Leuchtthürme und Merkmale aufgestellt, daß der Seefahrer sie von fern erkenne und umschiffe, und Leute mit dem Auftrage bestellt, dafür zu sorgen, daß das Schulschiff nicht von conträren Winden auf Sandbänke getrieben werde.

Dieses ist die zweite Pflicht des Schulvorstandes. Ihm liegt die wichtige Sorge ob, daß alle schulpflichtigen Kinder auch wirklich die Schule, und zwar ganz regelmäßig, besuchen. Wenn der Schulvorstand eines Ortes nur diese Pflicht vollkommen erfüllt, so ist sein Amt von großer Wichtigkeit, da auch der eifrigste und geschickteste Schulmann bei vernachläßigtem Schulbesuche wenig oder nichts leisten kann. Das Schlimmste dabei ist fast noch der Umstand, daß durch das Ausbleiben eines Schülers und das spätere Wiedereintreten desselben die ganze Schule, also jeder Schüler leidet. Denn des Lehrers Kraft muß nun zum Theil darauf wirken, den zurückgebliebenen wieder herbeizuholen. Inzwischen geht die übrige Gesellschaft entweder langsam vorwärts, oder sie stehet still, oder sie geht zurück. Das Ausbleiben der Schüler beschwert daher das Schulschiff mit unnöthigem Ballaste und verlangsamt seinen Lauf. Der Hafen wird nur dann zur rechten Zeit erreicht, wenn kein Passagier den Steuermann nöthigt, zur unrechten Zeit die Anker auszuwerfen. In dieser Beziehung liegt den Schulvorständen eine sehr wichtige Pflicht ob.

3. Im günstigsten Falle ist nun unser Schulhaus geräumig, hell und gesund erbaut, und die schulpflichtigen Kinder finden sich regelmäßig in der Schule ein. Die beiden ersten und wichtigsten Bedingungen zur Ermöglichung eines gedeihlichen Unterrichtes sind erfüllt. Nun ist es an dem Lehrer, daß er seine Pflicht thue, also als Steuermann die Segel spanne, den Lauf des Schiffes lenke, Länge und Breite bestimme, die Magnetnadel beobachte, die Mannschaft und die Passagiere mit gesunder Nahrung tränke und speise, und sie bei rüstiger Kraft und gutem Willen zu erhalten wisse, bis zum Ziele der Reise. Von höchster und höherer Hand ist der Weg des Schiffes nach ewigen Gesetzen bestimmt, gemäß der Natur des Steuermannes und der Mannschaft und ihrer letzten Bestimmung; auch sind die Stationen und Häfen, in welchen frische Lebensmittel eingekauft und die erforderliche Ruhe genommen werden soll, fest bezeichnet und angegeben. Nach Verlauf eines halben oder ganzen Jahres

soll das Schiff in einem solchen Hafen ankommen. Es finden sich Personen ein, die Beschaffenheit der Mannschaft zu untersuchen, ob sie mit frischem Muthe den bisherigen Weg zurückgelegt, und die zum glücklichen Weitersegeln erforderliche Kraft gewonnen habe. Bei genügendem Resultate wird dem Steuermanne und der Mannschaft der Beifall der Interessenten zu erkennen gegeben; die eifrigsten jungen Segler werden an die Spitze gestellt, und mit dem Lohne der Achtung, oder mit Geschenken zu weiterer Anstrengung ermuthigt. Im entgegengesetzten Falle erhält der Steuermann eine neue Instruction, und der verlangsamte falsche Lauf des Schiffes wird beschleunigt und geregelt. Auch sorgen die Interessenten für Erfrischung der ganzen Mannschaft und für günstige Winde.

Im Namen derselben übt der Schulvorstand die dritte Pflicht, in jährlicher Schulprüfung den Zustand der Schule untersuchend, und sich von dem Erfolge des Unterrichts und der Erziehung überzeugend. Ein pflichttreuer Schulvorstand übt aber diese Pflicht nicht bloß, um der Form zu genügen und hergebrachte Rechte nicht untergehen zu lassen; sondern er überzeugt sich auch während des Schuljahres oft von der Zweckmäßigkeit der Schuleinrichtung und von der Treue des Lehrers. Diesem ist diese Untersuchung erfreulich und ermunternd, und mit Dank empfängt er wohlmeinend belehrende Winke und Bemerkungen. Er weiß, daß er nicht nach Laune und Willkühr eine Lust-, oder eine Kreuz- und Querfahrt anzustellen, sondern ein bestimmtes Ziel zu erreichen, und unterwegs bestimmte Zwecke zu erreichen hat; er erkennt seine Aufgabe als eine große und schwierige; wohlgemeinter Rath aus dem Munde der Sachkenner ist ihm daher sehr schätzbar und willkommen, und in Gemeinschaft und im Einverständniß mit ihnen freut er sich des endlichen Zieles der Reise.

4. Aber noch andere Personen sind bei der Reise betheiligt, und diese anderen vermeinen häufig nicht nur, sich auf die Steuermannskunst zu verstehen, sondern nehmen sich es wohl auch unbefugter Weise heraus, den Lauf des Schiffes für verkehrt und zweckwidrig zu erklären, und den Versuch zu machen, denselben nach ihrem Bedünken zu regeln, oder gar den Steuermann mit Vorwürfen und Anklagen zu überhäufen. Solches aber würde, wenn man es dulden wollte, die Verfehlung des Hafens zur nothwendigen Folge haben.

Wo mit einer Mehrheit von Menschen ein Zweck erreicht werden soll, da muß der lenkende Wille von einem Einzelnen ausgehen, und der einzelne Theilnehmer hat sich demselben zu unterwerfen. Wenn daher die Eltern eines Schulkindes ihren Eigenwillen dem Willen und den Maßregeln des Lehres entgegensetzen, so ist es die vierte Pflicht des Schulvorstandes, den Lehrer in seinen Rechten und Maßregeln zu schützen, im erforderlichen, dringend scheinenden Falle den Gegenstand der Klage zu untersuchen und die Anstände zu beseitigen. Wie über Politik und Arzneikunde leicht jeder ein Urtheil sich anmaßt, also in der Pädagogik. Wo giebt es einen Vater, eine Mutter, die das Unterrichtsgeschäft nicht besser verstehen sollte, als der dafür angestellte und gebildete Lehrer!

Wo nun dergleichen Anmaßung auftritt, aber wo auch von dem Lehrer Wesentliches versehen sein sollte, da tritt der Schulvorstand vermittelnd und schützend auf. Von vorn herein muß als leitender Gedanke der Grundsatz festgehalten werden, daß, in Collisionsfällen des Lehrers mit den Eltern der Schüler, das Recht auf der Seite des Lehrers sei. Denn in zusammengesetzten Gesellschaften, wie die Schule ist, muß das Interesse des Einzelnen dem Interesse des Ganzen untergeordnet werden, und der einzelne Schüler soll als unerwachsener und unmündiger Mensch sich unter den Willen und die Maßregeln seines erwachsenen Erziehers fügen.

5. Endlich giebt es noch Hindernisse mancherlei Art, welche die Erreichung der Zwecke der Schule und ein fröhliches, kräftiges Wirken der Lehrer gefährden und behindern. Alle diese möglichst zu beseitigen und für den besten Flor der Schulen zu sorgen, ist die letzte und überhaupt die ganze Pflicht der Schulvorstände. Ihr Wirken besteht hauptsächlich und vorzüglich in Wegräumung der Hindernisse und Schwierigkeiten, in Sicherung und Ebenung des Schulweges; sie haben eigentlich nicht fördernd und positiv einzugreifen; vielmehr ist ihre Wirksamkeit mehr eine negative; wo ihr positives Eingreifen nöthig wird, da fehlt es an Dingen, die in der Regel kein Schulvorstand ändern kann, und daher auch keinem als Regel aufzutragen ist. Nichts desto weniger ist die Wirksamkeit der Schulvorstände zur Erreichung der Zwecke der Schule sehr wichtig und in der Regel ganz unentbehrlich. Denn wie sehr ist noch mancher Schulmann gehemmt und belastet! Wie sind Wind und Wet-

ter ihm entgegen! Nach wie vielen Seiten hin muß er seine Wirksamkeit zersplittern! Wie schwer wird es ihm, bei munteren Kräften in energischem Thun zu beharren und nichts im Auge zu behalten, als den Hafen, das Ziel der Reise! An den meisten Orten hat daher der Schulvorstand des Ortes noch eine sehr große Aufgabe zu lösen. Wo ein Lehrer außer den bereits genannten Hindernissen das Schulgeld selbst einzunehmen, Küster- und Gemeindedienste zu verrichten hat, und sein Einkommen nicht so hoch ist, daß er gemäß den Anforderungen seines geistigen Geschäfts, das deßhalb kein bäurisches Leben zuläßt, ordentlich mit Familie leben kann; da sind würdige Gegenstände der Thätigkeit eines wohlgesinnten Schulvorstandes vorhanden.

Wir müssen in dieser Beziehung noch sehr wünschen, daß es an vielen Orten besser werde. Wir sagen den Lehrern nichts Neues mit der Behauptung, daß an manchen Orten der Schulvorstand wenig oder nichts zum Gedeihen des Schulwesens seines Ortes beiträgt, oder gar hin und wieder den Lehrer in gedeihlicher Wirksamkeit lähmt. Vielleicht steht es an einigen Orten, wo der Schulvorstand eigentlich nichts, oder so viel wie nichts thut, noch besser, als an anderen, wo Etwas, aber Verkehrtes geschieht. Man muß in wichtigen Dingen überall offen sprechen und die Hindernisse bezeichnen, welche der Förderung wichtiger Zweige menschlicher Thätigkeit nachtheilig entgegen wirken. Wo z. B. ein Schulvorstand genug gethan zu haben meint, wenn er jährlich einmal, etwa an Prüfungstagen, die Schule besucht; wo solche Prüfung ganz ohne der Sache entsprechende Feierlichkeit eingerichtet und abgehalten wird; wo derselbe es nicht der Mühe werth hält, die Eltern zu derselben förmlich einzuladen, und überhaupt deren Interesse für die Schule zu beleben, zu erhöhen; wo das Verhalten des Schulvorstandes in der Schule oder in der Prüfung weder dem Lehrer Belehrung und Anerkennung, noch den Schülern Erweckung und Ermunterung bringt; wo man der öffentlichen Prüfung mit Gleichgültigkeit und sichtbarem Widerwillen und unbegründeter Eile beiwohnt; — wo ein Schulvorstand wohl die Versäumnißlisten empfängt, aber, die den Schulbesuch fördernden Mittel anzuwenden, zu gewissenlos oder zu träge ist; wo man es lästig findet, von den Lehrern zu Rath und That und Mitwirkung angesprochen zu werden; wo man ohne Interesse von Schulangelegenheiten spricht, oder etwa

gar des Eifers des Lehrers und seines Amtes und seines Namens spottet; wo man überhaupt weder von der Wichtigkeit einer guten Schule ergriffen, noch gesonnen ist, für dieselbe einige Aufopferung zu bringen, oder überhaupt aus Unkenntniß der Sache, oder aus andern unedlen Beweggründen der Entwicklung des Schulwesens Hindernisse in den Weg legt, durch Stillschweigen und Passivität, oder durch direktes öffentliches und heimliches Entgegenstreben — — da (wir endigen die Litanei, und würden uns, wie! freuen, wenn sie für ewige Zeiten abgethan und beendigt wäre!) ist der Schulvorstand nicht ein Freund, sondern ein Feind der Schule, ein Feind des Unterrichts und der Erziehung der Jugend, folglich ein Feind der besseren und edleren Zwecke, welche Menschen anstreben können. Dagegen loben und preisen wir auch jedes im Guten thätige Mitglied eines Schulvorstandes. Heil uns, wenn deren Zahl wächset! Wir wollen mit Hochachtung, Ehrerbietung und Dank ihnen lohnen! Ehre und Achtung daher jenen wackeren Männern, bei denen die Lehrer in ihrem mühseligen und schwierigen Geschäft Unterstützung und Rath, Beistand und Hülfe, und, wenn es sein muß, Freundschaft und Trost finden! Ehre und Achtung jenem edlen Schul-, und jenem edlen Landrathe, welche die Schulvorstände ihrer Bezirke durch Geist und Kraft zu gemeinnütziger Thätigkeit anfeuern! Daß es keiner von uns wage, den guten Willen eines wohlgesinnten Schulvorstandes durch unzeitigen Widerspruch und verkehrte Handlungsweise zu lähmen! Vielmehr sei es uns ein Gegenstand der ernstesten Gewissenhaftigkeit, durch unser Wirken und Verhalten der Achtung der Mitglieder der Schulvorstände würdig zu werden, und sie für die Zwecke, denen wir unser Leben gewidmet haben, mehr und mehr zu gewinnen!

A. D.

V.

Ueber die Bildung für das Leben,

mit besonderer Beziehung auf

»Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage, von J. B. Graser. Zweite vermehrte Auflage. Bayreuth 1818.« (Seit dem ist die 3te Auflage erschienen.) — und

»Die Elementarschule für's Leben in der Steigerung, als zweiter Theil der Elementarschule für's Leben in der Grundlage, eine Bedingung zur Herstellung der früheren Sittlichkeit und Wohlfahrt, von Dr. J. B. Graser, Königl. Bair. Regierungs- und Schulrath. Bayreuth und Hof in der Grauischen Buchhandlung. 1828.« 8. VIII. 470 S. (2 Thlr. 15 Sgr.)

Es ist eben so unmöglich, als unnütz und zweckwidrig, von allen Werken und Büchern über Unterricht und Erziehung den Lesern einer pädag. Zeitschrift Nachricht zu ertheilen; unmöglich, weil die Menge der jährlich erscheinenden Schriften aus den genannten Gebieten zu groß ist; unnütz, weil sich unter denselben sehr viele befinden, welche die Sache des Unterrichts und der Erziehung nicht weiter führen; zweckwidrig, weil dadurch wichtigeren Dingen der Raum versperrt würde. Darum habe ich mir auch gar nicht die

Aufgabe gestellt, den Lesern der Rh. Blätter sämmtliche, oder sehr viele pädag. Werke in Anzeigen und Beurtheilungen vorzuführen; noch weniger kann ich mich dazu entschließen, die Gewohnheit der Recensir-Anstalten, von Unbekannten und Verkappten, welche in der Regel weder durch ihre Wirksamkeit, noch durch bedeutende Schriften sich einen Namen in der liter. Welt erworben haben, Schriftwerke beurtheilen zu lassen, nachzuahmen, indem ich darin ein Mittel erblicke, Privatleidenschaften einen freien Spielraum zu eröffnen, unberufene Menschen zum Mitsprechen über Alles zu veranlassen, und weil ich das öffentliche Auftreten und Aburtheilen unter der Hülle der Anonymität als ein untrügliches Zeichen eines verschwundenen öffentlichen, gesunden, kräftigen und gediegenen Lebens ansehe.

Was ein Mann öffentlich auszusprechen hat, muß er auch mit offenem Visir zu sagen den Muth haben. Sonst ist es ihm anzurathen, zu schweigen, und gediegeneren und muthigeren Menschen das Sprechen zu überlassen. Wer aber unter dem Scheine der Unparteilichkeit seinen Privatleidenschaften und seinem Egoismus ungestraft Opfer zu bringen Gelegenheit sucht, liebt und wählt die Verborgenheit und Heimlichkeit. Dadurch ist in unserm schriftstellerischen Leben an die Stelle der Humanität und Freimüthigkeit die Inhumanität, die Lobhudelei und die Verläumdung gepflanzt worden — sehr große Uebel, zu deren Ausrottung sich alle wahrheitliebenden, offenen und geraden Männer vereinigen sollten, um durch die Kraft der öffentlichen Meinung jeden verkappten und unberufenen Sprecher in seinen Hinterhalt zurückzuschrecken. Diesen Grundsätzen gemäß hat sich bisher jeder Beurtheiler einer Schrift in den Rh. Blättern genannt, und so wird es fürder gehalten werden. Die Leser wissen alsdann, wer urtheilt; die beurtheilten Schriftsteller, mit wem sie es zu thun haben, und der Unkundige wird nicht zu der weit verbreiteten Meinung veranlaßt, als sei eine Recension das Urtheil eines untrüglichen höchsten Spruchcollegii, von welchem keine Appellation mehr statt finden dürfe. Eine Recension ist das Urtheil eines Menschen über und gegen einen Andern, und oft — welches gegen welchen? —

Wenn ich nun auch den Lesern der Rh. Blätter nicht von allen, nicht einmal von sehr vielen Schriften Nachricht gebe, so soll doch nicht leicht eine der wichtigeren Erschei-

nungen der neueren Literatur unsrer Aufmerksamkeit entgehen, und wir werden uns bemühen, von einer solchen einen möglichst vollständigen und genügenden Bericht abzustatten, auch überall unser Urtheil mit Gründen zu belegen.

Für eine wichtige Erscheinung der pädag. Literatur halte ich die beiden Werke des Hrn. Schulraths Graser, deren Titel oben angegeben worden ist. Ich theile daher aus denselben und über dieselben dasjenige mit, was ich im Allgemeinen und im Einzelnen für die Leser dieser Blätter für wichtig erachte, und ich benutze diese Gelegenheit, über die Bildung für's Leben und die Mittel dazu einige mir wichtig scheinende Ansichten aufzustellen.

Ich glaube voraussetzen zu dürfen, daß die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage, von welcher 3 Auflagen erschienen sind, deren dritte mir aber nicht zu Gesicht gekommen ist, dem wissenschaftlich gebildeteren Theile der Leser nicht entgangen sein wird. Deßwegen halte ich es für überflüssig, den Inhalt derselben vollständig mitzutheilen; ich begnüge mich vielmehr damit, die Grundidee derselben, deren Erweiterung und Ergänzung in dem zweiten der oben angeführten Werke erschienen ist, möglichst vollständig und allgemein verständlich anzugeben. Es kommt nämlich bei der Beurtheilung der Ideen und Zwecke des Hrn. Graser auf die richtige Auffassung des Grundgedankens an, nicht darauf, ob das Eine oder Andre der vorgeschlagenen Mittel auch in jeder Hinsicht probehaltig und gut ist. Man kann z. B. über den ersten Unterricht des Lesen Ansichten hegen, welche von denen des Hrn. Graser durchaus abweichen, ohne darum in der Hauptsache mit ihm uneins zu sein. Es scheint mir, daß diese Ansicht häufig verkannt worden ist, und daß es daher rührt, daß das Graser'sche Werk sich derjenigen Beachtung, die es nach meinem Ermessen verdient, nicht allgemein genug zu erfreuen gehabt hat. Ich halte die Grundidee des Verf. für durchaus richtig und für höchst wichtig. Welches ist dieser Grundgedanke? Das ist das Erste, wornach wir zu fragen haben.

Wir nähern uns demselben durch einige Vorbemerkungen.

In dem philosophischen Werke »Divinität oder Princip der einzig wahren Menschenbildung« hat der Verf. die Beantwortung des großen Problems, welches die Aufgabe des Menschenlebens sei, und durch welche Mittel sie mit untrüglicher Gewißeit erstrebt werden könne, gesucht und ge-

geben. Durch diese Untersuchung stellt er sich neben die größten Denker aller Zeiten, von welchen die Lösung des genannten Problems gesucht worden ist; namentlich, um nur einige pädag. Schriftsteller der neueren Zeit zu nennen, neben Fichte, welcher als Bedingung der Erziehung eines besseren Menschengeschlechts die Trennung der Jugend von den Eltern aufstellte, ein Gedanke, der leider! in seiner außerordentlichen Bedeutsamkeit fast nur von Seiten der Schwierigkeiten, die seiner Ausführung entgegen stehen, aufgefaßt worden ist; neben Rousseau, welcher das oberste formale Erziehungsprincip, Naturgemäßheit, auffand; neben Pestalozzi, welcher das Heil der Menschheit durch naturgemäße und auf sinnliche Anschauung gegründete Elementar-Unterrichtsmethoden anstrebte. Neben die Gedanken dieser Männer stellt nun Graser seinen Grundgedanken — die Erziehung des Menschen für's Leben — als unerläßliche Bedingung zur Herstellung der früheren Sittlichkeit und Wohlfahrt. Hören wir ihn, wie er sich an verschiedenen Stellen seiner beiden Bücher über die Elementarschule ausspricht, selber.

Das Leben der Menschen kann nur in Gemeinschaft statt finden. Das Leben des Einzelnen ist durch die Verbindung mit Andern seines Gleichen bedingt.

Schulleiter müssen daher für die Idee gewonnen werden, die Idee der organischen Menschengemeinschaft frühzeitig im Menschengemüthe hervorzulocken und immer lebendiger auszubilden. Dieselben müssen darauf denken, das Individuum mit den Verhältnissen der Welt zu verschmelzen. Die Stufen der Entwicklung des Menschen müssen daher in dem Leben in der Gemeinschaft gesucht werden. Die erste dieser Gemeinschaften ist die Familie, die zweite die Gemeinde, die dritte ein Gerichtsbezirk, die vierte eine Provinzregierung, die fünfte die Menschheit. Da der Mensch nur stufenweise zur Kenntniß des Lebens im Staate gelangen kann, so muß er diese Erkenntniß durch die eben erwähnten Stufen zu erlangen trachten; der Unterricht hat ihn daher von der einen zur andern hinauf zu leiten. Ueberall aber muß als Hauptsache darauf gesehen werden, daß wir stets für den ganzen Umfang der Lebenskenntnisse oder für die Kenntniß des Lebens in der Gemeinschaft sorgen.

Als anschauliches Bild des gesammten Unterrichts stellt sich uns der Kreis dar, in welchem eine Reihe von immer größeren Kreisen stufenartig eingeschlossen ist, deren jeder den Namen eines besonderen Lebensverhältnisses in der Gemeinschaft führt. Für den Lehrer bedarf es nun bestimmter Gränzen, damit er sein Geschäft zweckmäßig treibe; ihm muß stets der wahre Zweck des Unterrichts, den Menschen für das menschliche Gesammtleben zu bilden, vorgehalten werden; sonst wird sein Geschäft nichts als ein bandloses Lehren der vorgeschriebenen Lehrgegenstände sein und bleiben, und es hat dann bei dem Schüler nur ein Lernen — für die Schule statt, nicht für — das Leben. Dieß war der große Mangel, das Hauptgebrechen des bisherigen Schulunterrichts. Der Unterricht muß stets eine unmittelbare praktische Beziehung auf den jedesmaligen Lebenskreis des Kindes haben. Auch der Centralpunkt des Unterrichts, die Lehre von der Gottheit, muß stets als Muster und Beweggrund des Menschlichseins, in steter Beziehung auf das Leben oder Wirken und Sein in der Welt, dargestellt werden.

Die Hauptmodificationen, die drei großen Lebensweisen oder Stände, sind: der Stand der Niederen, der Höheren, des Regenten. Wir fragen daher in Beziehung auf den Volksunterricht: was bedarf der Mensch vom Volke von den allgemeinen Lehrgegenständen des Menschen für seinen Beruf zu wissen, und was bedarf er, um Anwendung von seinem Wissen in Bezug auf seine Berufserfüllung zu machen? Ohne jene Unterscheidung kann keine fruchtvolle Beziehung auf das Leben statt haben. Schulen, in welchen der Unterricht für die Jugend durchaus auf gleiche Weise ertheilt wird, sind nicht nur mangelhafte, sondern verderbliche Anstalten. Der Unterricht muß das zukünftige wahre Leben des Schülers in jedem Momente des Weiterschreitens schauen lassen, und die zu erlangende Kenntniß stets darauf beziehen, folglich muß er sich stets auf die Periode des Lebens, in welcher der Schüler steht, beziehen. Wir erhalten demnach zwei Hauptschulen für die Volksjugend, Elementarschulen und Realschulen.

Der Elementarunterricht muß sich hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände nach den sich erweiternden Lebensverhältnissen steigern. Suche daher die Steigerung nicht in dem Gegenstande! Suche sie auch nicht in den Seelenkräften des Schülers allein; denn du läufst sonst Gefahr, diese nur for-

mell zu üben, ohne daß der Mensch etwas, hinsichtlich der Lebenskenntniß, dabei gewinnt. Wozu ist das Wissen anders als zum Leben? Wodurch erhält es anders erst seine eigentliche Bedeutung, als durch seine Beziehung auf das Leben? — Suche die Steigerung deines Unterrichts in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde! Gehe stets von dem Princip des gemeinschaftlichen Lebens einer Abstufung aus, um alle Gegenstände, welche und in wie weit diese Sphäre sie in sich schließt, darauf zu beziehen, und so ein vollendetes Wissen für diese Sphäre zu erzielen. Dadurch wird Interesse, Leben und Zusammenhang in den menschlichen Unterricht gebracht, und für allen folgenden Unterricht ein Grundbild entworfen, das sich in der Folge stets in vergrößerten Zügen wiederholt. Die Hauptbestandtheile dieses Bildes sind: das Zusammenleben der Menschen in Verbindung an einem bestimmten Wohnort; die Bedingungen des physischen Lebens, in wie fern sie dieser Wohnort gewährt; die zweckmäßige Benutzung dieser Bedingungen, in Bezug auf den Menschen, der Mensch folglich — im Verhältniß zur Natur; die Bedingungen des guten Zusammenseins, folglich der Mensch im Verhältniß zu dem Menschen; endlich die Alles vereinigende Idee der Gottheit, folglich die Menschheit mit der Natur zur Gottheit.

Die Elementar-Unterrichtsmethode muß vom vorigen Kindesleben ausgehen, um auf dieses den Unterricht fortzubauen. Der Lernanfang muß einen solchen Uebergang haben, wodurch der Schüler gewonnen, und der neue Unterricht an den vorigen der Natur angereiht wird, damit der Anfänger für den eigentlichen, in der Folge Schritt für Schritt fortgehenden Unterricht vorbereitet werde. Die Elementar-Unterrichtsmethode muß daher ein Mittel aussinnen, dem Kinde die Anschauung des Lebens zu erleichtern. Das Bild für den Vorbereitungsunterricht oder für die Elementargymnastik kann nur das eines Hauses sein. Denn das erste organische Lebensverhältniß ist die Familie, deren Zusammensein durch das Wohnhaus bedingt ist. Das Haus ist ein äußerer Gegenstand zur Uebung der Anschauung. Das Modell eines Hauses dient vorzüglich zur Unterrichts-Gymnastik. Da es nun drei Hauptlebensverhältnisse giebt, das der Bauern, der Bürger und der Höheren, so ist es zweckmäßig, entweder drei Modelle von Häusern zu haben, oder das eine so zu formen, daß es durch die Anschauung

seiner verschiedenen Seiten eine dreifache Vorstellung veranlaßt. Ein solches Modell (welches in allen Schulen nach der Idee des Verfassers des Unterrichts für's Leben sich vorfindet) soll noch dienen zur Auffassung naturhistorischer und technologischer Kenntnisse, zum ersten Zeichen- und Zahlunterrichte. Außerdem soll es dazu gebraucht werden, in dem jugendlichen Geiste die Vorstellung des bestimmten organischen menschlichen Zusammenlebens der Familie, als der Grundform des allgemeinen Menschenlebens, zu begründen. Die allmählige Steigerung in den Abstufungen des ersten Unterrichts ist demnach diese:

die Betrachtung

a) des Hauses als Wohnplatzes;
b) der Bewohner desselben;
c) der häuslichen Bedürfnisse der Bewohner;
d) des wechselseitigen Umganges der menschlichen Bewohner durch die Sprache.

Die bisherigen Ansichten sind größtentheils mit den eigenen Worten des Hrn. Verfassers, wie sie an verschiedenen Stellen des ersten Theiles vorkommen, mitgetheilt. Dieselben mögen hinreichen, vorläufig den Grundgedanken desselben darzustellen. Er führt ihn ausführlich und mit wissenschaftlicher Strenge durch, nennt nicht nur die wahren Zwecke des Menschenlebens, die Mittel zur Erreichung desselben, sondern auch die Grundsätze des Lebensunterrichts, sowohl in Beziehung auf das Objekt, als das Subjekt, was wir dem wißbegierigen Leser selbst nachzulesen und zu studiren — denn eine solche Schrift will studirt sein — überlassen müssen. Der letzte Theil des ersten Buches führt vollständig die Uebungen auf, welche an dem Modelle des Hauses vorgenommen werden sollen, und er beschreibt zuletzt die Vorübungen zum Leseunterrichte. Bekanntlich will Graser die Mundstellungen bei den einzelnen Lauten von dem Schüler beobachtet und nachgezeichnet haben. Wir können uns hier auf eine Kritik dieses Einzelnen, von dessen Annahme oder Verwerfung die Festhaltung oder Verschmähung des Hauptgedankens gar nicht abhängt, nicht einlassen, dürfen uns auch einer Beurtheilung seines Verfahrens bei dem ersten Unterrichte im Lesen um so mehr entziehen, da dasselbe in dem Volksschullehrer von Harnisch (dritten Bandes erstes Heft, 1826) vollständig und gründlich beurtheilt worden ist, welche Beurtheilung, dem Wesentlichen nach, auch

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

unsere Ansicht ausspricht. Wir halten nur die Hauptgedanken fest: aller Unterricht muß sich auf das Leben beziehen — der Mensch lebt in verschiedenen Ständen und Lebenskreisen — die wichtigsten Lebenskreise sind die Familie und der Staat. An diese muß sich daher aller Unterricht anschließen, als auf die alle Vielheiten umschließenden Einheiten. Die Vertheilung, Anordnung und Steigerung des Unterrichts darf nicht gesucht werden in den Lehrgegenständen, nicht in den zu entwickelnden Individuen, sondern in den natürlichen Lebenskreisen selbst. Alle Faktoren der Bildung — objektive: Natur, Mensch, Gott — subjektive: die Entwickelung aller Anlagen u. s. w. sollen die edle Gestaltung des Lebens in bestimmten Kreisen bewirken. Der letzte Zweck des Menschenlebens ist nichts Anderes, als das Leben selbst; darum soll sich aller Unterricht, alle Erziehung, unmittelbar auf dieses praktische Leben beziehen. —

Bevor wir unser Urtheil über diese Ansichten mittheilen, wollen wir noch einiges Wesentliche aus dem zweiten Theile, welcher in diesem Jahre erst erschienen ist, ausziehen und darüber anmerken.

Die Vorrede beginnt mit der Bemerkung, daß seit einem Jahrzehend zwei große Angelegenheiten hochherzige Regenten des deutschen Vaterlandes bewegen: die Herstellung der früheren Sittlichkeit und die Herstellung des alten Wohlstandes. Nachher wirft Hr. Graser die Frage auf: was geschieht denn für diejenigen, auf deren Wohl die Regentensorgen abzielen, um sie der erhabenen Absichten empfänglich und für die Mitwirkung fähig zu machen?

Antw.: was geschieht, kann nur durch die Schule geschehen, durch die Schule, welche das Leben der Zeit im Auge hat, und nicht, wie bisher, entweder mechanische Fertigkeiten lehrt, oder das Gedächtniß mit unnützen Kenntnissen füllt. Die Steigerung dieser Lebensschule versucht nun der Verf. in dem vorl. zweiten Theile zu geben. Er hofft durch sie alle Parteien der Schulmänner in sich vereinigt zu haben: die Anhänger Basedow's und Rochow's, welche Entwicklung (Mittheilung) der Kenntnisse — Pestalozzi's, welche Entfaltung der ursprünglichen Bedingungen des Erkenntnißvermögens — Krause's und von Türk's, welche Denkübungen — Wilmsen's, Denzel's und Stephani's, welche überhaupt einen bildenden Unterricht verlangen.

Es liegt am Tage, daß Graser eigentlich nur die Form oder den Boden schaffen, in welcher und auf welchem jeder geistbildenden Methode der Raum und die Zeit ihrer Anwendung gezeigt werden kann, und den einzigen Zielpunkt aller Zwecke der Bildung feststellen will. Darum stellt er sich allerdings keiner pädagogischen Partei, welche durch verschiedene Ansichten über Unterrichtsgegenstände und Methoden aus einander gehalten werden, gegenüber. Sein Hauptgedanke bleibt: Alles muß unmittelbar auf das künftige praktische Leben gerichtet sein.

Ausführlich sucht nun der Verf. dem ihm gemachten Einwurfe, daß der Begriff vom Leben nicht bestimmt genug sei, und aus dieser Unbestimmtheit Verderben erfolgen müsse, weil man deßwegen nicht wisse, was ein Unterricht für's Leben sei, zu begegnen, indem er die Idee des Lebens und des Unterrichts für's Leben weitläufig, klar und gründlich entwickelt. Wir können die Hauptsätze nur andeuten:

1) das Menschenleben ist ein durch eigene Einsicht und Selbstständigkeit bedingtes Sein;
2) das Menschenleben ist ein durch das Princip der Gemeinschaft bedingtes Sein;
3) das Menschenleben ist ein durch die Idee der Gottheit bedingtes Sein.

Aus dem zweiten Satze entwickelt sich die Einsicht in das Wesen des Staats und des Rechts, und aus dieser Kenntniß das Anerkennen der heiligen Pflicht des Gehorsams, so wie des wechselseitigen Wohlwollens, der Menschen- und Vaterlandsliebe, ferner der Grundsatz der Religion, der Menschen- und Gottesliebe, und daraus die Ansicht der Kirche, als eines Reiches Gottes. Der dritte Hauptsatz deutet genugsam an, daß der Verf. unter dem Menschenleben nicht das gewöhnliche gemeine praktische, sondern wahrhaft humane (divine) Leben versteht, was er später auch noch besonders ausführt.

Aus diesen drei Hauptsätzen folgen die Hauptgrundsätze für den Lebensunterricht:

1) das Leben muß die Kenntniß seiner selbst aus sich selbst zu entwickeln vermögen. Dieß ist die erste Aufgabe des Lebensunterrichts.
2) der Lebensunterricht hat zum zweiten Hauptgeschäft, die Entwicklung der Lebenskenntnisse so zu leiten, daß

stets eine Gesammtlebens-Erkenntniß im Menschen erzielt werde;

3) der Lebensunterricht soll zu einem Leben durch eigne Einsicht für die Gemeinschaft in Gott vorbereiten.

Der Ausdruck dieser Gedanken zeigt, daß das vorliegende Werk dem Lehrer ernstes Nachdenken zumuthet. Es ist keine leichte Lectüre, sondern es verlangt überall geistige Anstrengung und ernstes Studium. Wir halten diese Eigenschaft eines pädagogischen Werkes, bei der zahlosen Menge seichter Produkte über Gegenstände der Erziehung, für eine sehr anerkennenswerthe und preiswürdige. Durch solche Schriften lernt der Lehrer denken; sie fordern ihn zur Nüchternheit und Besonnenheit auf und stählen seinen Geist; und wie ein jedes gründliche Werk ein Zeichen der Tapferkeit des Geistes ihres Verfassers ist, so übt ein solches nothwendig eine ähnliche Wirkung auf den Geist des in den Geist des Werkes eindringenden Lesers.

Um den Raum dieser Bemerkungen nicht allzu sehr auszudehnen, müssen wir uns auf die Angabe einiger wichtigen Sätze und des Hauptinhaltes des zweiten Theils der Elementarschule für's Leben beschränken.

Die Lebenskenntnisse zusammen machen nur die eine Lebenskenntniß aus, und zwar auf jeder Stufe der Bildung. Daraus folgt, daß alle Lebenskenntnisse für einen bestimmten Lebenskreis immer zugleich gelehrt werden müssen. Also überall Ganze, welche nach dem Gange des sich entwickelnden Lebens gesteigert werden müssen. Hauptgegenstand des Unterrichts bleibt die Kenntniß des Gemeindelebens im Allgemeinen. Deßwegen muß der Lebensunterricht in der Steigerung das Verhältniß des Gemeindelebens als Basis des menschlichen und religiösen Lebens festhalten. Nur in der Gemeinschaft wird die Thierheit zurückgedrängt und die Humanität hervorgehoben; nur in der Gemeinschaft erzeugt sich der Gedanke des Vaters aller Lebendigen; nur in der Gemeinschaft wird der Lebenstrieb zur Ausbildung gereizt und das Lebensvermögen geübt und vervollkommnet. Deßwegen müssen auch überall aus dem Leben selbst die Beispiele zur Einleitung und Belebung des Unterrichts genommen und auf das Muster des Menschenlebens hingewiesen werden.

Der Hr. Verf. giebt nun von S. 53 an Grundzüge für den gesteigerten Lebensunterricht. Da derselbe mit der

Aufklärung über das Gemeindeweſen beginnen muß, ſo hat der Lehrer alle Gemeinde-Bedürfniſſe in hiſtoriſcher Form ſo darzuſtellen, als wenn er die Geſchichte von der Entſtehung einer Gemeinde ſelbſt liefern wollte. Hierauf werden Erzählungen über die Entſtehung einer Gemeinde mitgetheilt, woraus ſich entwickeln: die Nothwendigkeit der Vertheilung der Güter, die erſten Rechtsverhältniſſe, Geſetze und geſellſchaftlichen Einrichtungen. Der aufmerkſame Leſer findet hier einige Grundſätze des Emil von Rouſſeau praktiſch ausgeführt. Hieran reiht ſich der Elementarunterricht in der Anthropologie, Körper- und Geiſteslehre mit geſchichtlicher Grundlage; daran der erſte Religionsunterricht. Ich halte die Ausführung dieſes erſten Religionsunterrichts der Grundidee des Verf. nicht für ganz entſprechend. Seinen eigenen Anforderungen gemäß durfte derſelbe nicht mit der Lehre von der Sünde und der Nothwendigkeit der Buße beginnen, da dieſe Vorſtellungen erſt in dem ſpäteren Leben des Kindes einzutreten pflegen; ſondern der Religionsunterricht dieſer Stufe hätte ſich auf die Entwicklung der einfachſten Rechte und Pflichten der Menſchen in dem Geſellſchaftsverbande, überhaupt auf eine geläuterte Sittenlehre beſchränken, und den Unterricht über die Lehren der Offenbarung auf eine ſpätere Zeit verſchieben ſollen. In dem Leben iſt die Sittlichkeit die Baſis der Religion; darum ſoll auch im Lebensunterrichte die Sittenlehre der Grund der Religionslehre ſein. Nach meinem Bedünken verfährt der Verf. in dieſem Stücke nicht ganz conſequent. Uebrigens ſind ſeine Anſichten über die herrſchende Verkehrtheit des gewöhnlichen erſten Religionsunterrichts, über deren Natur- und Zweckwidrigkeit, nicht genug zu beherzigen und zu empfehlen. Er zeigt ſich hier als ein tiefer Kenner der Bedingungen und Geſetze, unter und nach welchen ſich der menſchliche Geiſt entwickelt. Möchten darum nur alle Religionslehrer dieſe Elementarſchule ſtudiren! »Ein Religionsunrerricht, wie ihn beſonders die herkömmlichen Katechismen enthalten, würde für unſeren Schüler Wort ohne Geiſt, Begriff ohne Inhalt, darum die Einfaſſung zu einem Bilde ſein, das erſt geſucht wird, oder das Modell, worein der Guß erſt geſchehen ſoll« — alſo ſpricht der Verf. nicht nur über die Katechismen ſeiner Konfeſſion (der katholiſchen), ſondern aller chriſtlichen Konfeſſionen. —

An den Religionsunterricht reiht ſich der über Geogra-

phie und Naturlehre an, worüber der Verf. sehr richtige und wichtige Winke ertheilt. Ein Unterricht für's Leben muß auf die Kenntniß der Natur ein bedeutendes Gewicht legen. Zuletzt folgt das Wichtigste über den Sprachunterricht.

Als die dritte Lebensstufe stellt der Verf. das Verhältniß eines Gerichtsbezirks auf. Hier treten nun dieselben Unterrichtsgegenstände mit dem mathematischen und einer ausführlichen Anleitung zum Sprachunterricht auf.

Das vierte Lebensverhältniß ist das einer Kreis- oder Provinzregierung. 1) Staats- und Rechtslehre; 2) Geographie des Kreises; 3) Entwicklung der Lehre von der Kirche nach den Principien des Unterrichts für's Leben; 4) Weitere Entwicklung der geogr. Kenntnisse von der Ansicht des gemeinschaftlichen Lebens; 5) Naturgeschichte und Naturlehre; 6) Anthropologie; 7) Geschichte; 8) Sprachlehre; 9) Arithmetik; 10) Bildung für Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit.

Damit schließt der zweite Theil der Elementarschule für's Leben. Das nächste Lebensverhältniß ist nun der Staat, welches der Hr. Verf. in der Folge bearbeiten wird. Er setzt sich als Hauptaufgabe: die Entwicklung des Staates, als einzige Bedingung des menschlichen gemeinschaftlichen Lebens mit allen seinen Erfordernissen. Wir erwarten diese im Allgemeinen und für die Elementarlehrer ganz besonders wichtige Entwicklung mit wahrer Sehnsucht. — Bevor ich nun ein allgemeines Urtheil über das vorliegende Werk fälle, muß ich bemerken, daß ich die mitunter ausführlichen Anleitungen für den Unterricht, z. B. für den mathematischen und sprachlichen, nicht gerade für besonders ausgezeichnet halte. Wir besitzen in diesen Fächern vortreffliche Anleitungen, und selbst das, was der Verf. giebt, reicht für den Lehrer, welcher eines ausführlichen Lehrganges bedarf, nicht hin; wer dessen aber nicht bedarf, für den wären allgemeine Andeutungen, gemäß der Hauptidee, und Winke als Einleitung hinreichend gewesen. Es dürfte daher für die Fortsetzung des Werkes wünschenswerth sein, daß der Hr. Verf. das Hauptgewicht auf die Entwicklung der Ansichten über das Leben, namentlich über das Leben im Staate, legen, und der Darstellung die möglichste Ausführlichkeit geben möchte, weil man es nicht erwarten darf, daß die Mehrzahl der Lehrer aus eigenem Nachdenken die etwa gebrauchte Kürze und Gedrängtheit ersetzen werde. Viel eher kann man es

ihnen zutrauen, daß sie in einzelnen Unterrichtsfächern, wenn nur deren Begränzung für das aufgestellte Lebensverhältniß angegeben wird, den rechten Weg einschlagen werden. Des Hrn. Verf. Hauptstärke besteht weniger in der Ausführung der Unterrichtsgegenstände, als in der Aufstellung leitender Grundgedanken. Ich möchte es daher wünschen, daß derselbe bereits vorhandene Leitfäden für die einzelnen Unterrichtsgegenstände auffinden könnte, deren Gebrauch er für die verschiedenen Lebensstufen anrathen möchte. Da das ganze Werk überhaupt einen bedeutenden Umfang gewinnen wird, so möchte es auch rathsam sein, zuletzt einen Auszug aus demselben, mit den wichtigsten, populär vorgetragenen Grundgedanken an der Spitze, zu entwerfen, und überall auf diejenigen Lehrbücher hinzuweisen, aus welchen der Stoff des zu ertheilenden Unterrichts gewählt werden könnte.

Werfen wir nun einen Blick auf den entwickelten Grundgedanken und seine Ausführung! Der Verf. hat sich kein geringeres Ziel gesetzt, als eine Umbildung der menschlichen Gesellschaft, oder, wie er sich ausdrückt, eine Zurückführung zur ursprünglichen Sittlichkeit und zur früheren Wohlfahrt, zu erzielen. Und dieses will er durch die Erziehung der Menschen für's Leben bewirken, und zwar durch die öffentliche Erziehung in der Schule und den nach der Idee des Lebens eingerichteten Unterricht. Um diesen Gedanken gehörig zu würdigen, müssen wir die Wirkung derjenigen Hebel und Kräfte, welche an der Gestaltung des Lebens im Ganzen arbeiten, mit einander vergleichen. Diese sind: die Kirche, das Haus, die Schule und der Staat. Welchem dieser Faktoren zur Constituirung eines möglichst vollkommnen Lebens gebührt an Macht und Energie der Vorzug in der jetzigen Zeit? Die Kirche hat in früheren Zeiten die Erziehung des Menschen für den Himmel als das letzte Ziel aller Menschenbildung aufgestellt. So ausgesprochen hat dieser Grundsatz zu sehr großen und verderblichen Irrthümern, namentlich zu der Ansicht der Nothwendigkeit einer Trennung der Bildung für die Erde und einer Bildung für die Ewigkeit, herbeigeführt, gleichsam als bestehe der Mensch als Doppelwesen, das in gewissen Stunden und Tagen irdisch und nachher himmlisch leben könne und solle. Man hat deßhalb jenes transcendente Ziel daran gegeben und eingesehen, daß der Mensch auf Erden sich nur eine erreichbare Aufgabe zu

ſtellen habe, nämlich die, ein möglichſt vollkommnes Leben, gemäß den chriſtlichen Grundſätzen der Tugend und Frömmigkeit, in edler Gemeinſchaft mit anderen Menſchen, zu führen. — Sonach tritt alſo auch die Religion und mit ihr die Kirche in den Dienſt des Lebens, und die Wirkſamkeit der letzteren iſt nur in ſo weit von Werth, als ſie zur Veredlung des menſchlichen Lebens beiträgt. Wenn wir nun bedenken, daß das Geſchäft der Kirche in dem Zwiefachen beſteht, den Unterricht der poſitiven Religionswahrheiten heranwachſenden Menſchen mitzutheilen, und die Erwachſenen fortwährend in den Grundſätzen der Sittlichkeit und Religion zu unterrichten, ſo werden wir zwar eines Theils die Wichtigkeit ihrer Einwirkung auf das Leben nicht verkennen, auf der andern Seite aber auch einſehen, daß, wie namentlich in unſerer Zeit der Unterricht und die Wirkſamkeit der Kirchen beſchaffen ſind, eine gänzliche Umbildung des Lebens von ihnen (oder von ihr) unmöglich zu erwarten iſt. Die Kirche unterrichtet die Katechumen ein oder mehrere Jahre lang in einzelnen Stunden der Woche. Durch bloßen Unterricht, der ſich nicht an das Leben anſchließt, nicht mit beſtimmten Lebenseinrichtungen verwachſen iſt, ſich nicht mit den mächtigen Hebeln des Beiſpiels, der Gewöhnung und der Geſittung verbindet, ändert aber in der Regel kein Menſch ſeine Grundſätze und ſeinen Charakter. Ueberdieß legt es auch die Kirche, der Natur ihrer Einrichtung gemäß, hauptſächlich auf das Wiſſen und Behalten der Lehrſätze der Religion an, die Anwendung und den Gebrauch derſelben im Leben den Einzelnen überlaſſend. Was ſie überdieß an den Erwachſenen durch Predigt und Ermahnung wirkt, muß im Einzelnen hoch angeſchlagen werden, kann allein aber im Allgemeinen eine feſte ſittliche und religiöſe Geſtaltung des Lebens unmöglich hervorbringen. Denn es iſt dem Belieben der Einzelnen überlaſſen, ſich dem Einfluſſe der Kirche hinzugeben, oder zu entziehen; zudem hat ſich der Charakter der Menſchen bis zum Alter der Mündigkeit in der Regel ſo feſt geſtaltet, daß nur in ſeltenen Fällen eine Umänderung noch möglich iſt; auch wird durch bloße Thätigkeit auf der einen Seite, die noch obendrein einzig in Worten beſteht *), und

*) »Glauben und Liebe bilden ſich nicht durch das Reden über dieſe hohen und heiligen Fundamente des inneren Lebens, ſondern durch die Thatſache des Lebens im Glauben und in der Liebe.«
Peſtalozzi.

bei passivem Verhalten auf der anderen Seite kein bedeutendes Resultat in Bezug auf Lebensvervollkommnung erzielt. Diese Behauptungen bestätigt die Geschichte leider nur zu vollständig. So unendlich hoch daher auch die Einwirkung der Kirche auf Gesittung und Bildung zu schätzen ist, so würde man sich doch sehr täuschen, wollte man von ihr eine gänzliche Umbildung des Lebens erwarten. Sie erscheint deßhalb unter den oben genannten Faktoren nicht als der mächtigste.

Mehr dürfen wir uns von der Schule versprechen, wenn ihre Einrichtung und Wirksamkeit dem Zwecke der Bildung für's Leben entspricht. In dieselbe werden die Kinder eingeführt, also junge Menschenwesen mit unbestimmtem, folglich der Bestimmung noch fähigem Charakter — mit unentwickelten Anlagen, die also der Entwicklung und Richtung noch bedürfen — mit größtentheils unverdorbenem Sinne, mit Vertrauen und lenksamem Gemüthe — lauter Bedingungen, welche die Einwirkung der Schule außerordentlich erfolg- und segenreich zu machen geeignet sind. Bedenken wir, daß das Kind eine Reihe von 6 — 8 Jahren, in welchen die Unbestimmtheit zur Bestimmtheit geführt werden kann, den Einfluß der Schule erfährt; bedenken wir, daß der Einfluß der Schule nicht bloß in der Mittheilung von Wahrheiten und Vorschriften besteht, deren Annahme oder Verwerfung dem Belieben des Kindes überlassen ist, sondern daß ihre Hauptwirksamkeit darauf gerichtet ist, das Kind zur Uebung der wichtigsten Pflichten, zum Fleiße, zur Anstrengung, zur Ordnungsliebe, zur Wahrhaftigkeit und zur Treue zu gewöhnen; darin besteht, in der Schule ein vollständig organisirtes Leben zu gestalten, in welchem jedes einzelne Kind als ein den Zwecken des Ganzen untergeordnetes Glied erscheint: so bekommen wir den richtigen Maaßstab zur Schätzung des außerordentlichen Einflusses, den die gute Schule auf die Gesittung der Kinder und auf das ganze Leben der Menschheit gewinnen kann. Erst dann, wenn die Schule ihre hohen Pflichten erfüllt hat, tritt die Kirche als fortsetzende Erziehungsanstalt auf, und nur unter dieser Bedingung ist ihr Einfluß von den wichtigsten Folgen. Die Schule legt das Fundament, auf welchem die Kirche weiter baut. Ohne solches Fundament vermag sie wenig oder nichts; auf und mit ihm aber unendlich viel.

Beide Anstalten aber sind doch nicht für die wichtigsten Faktoren zur Bildung eines vollkommnen Lebens anzusehen.

Zum eigentlichen Leben wird man nur gebildet — in dem Leben. Schule und Kirche sind aber nicht Anstalten, in welchen vorzugsweise gelebt wird. Da dieses aber mehr von der Schule, als von der Kirche gilt, so müssen wir ihren Einfluß auf die Charakterbildung höher anschlagen, als den der Kirche. Wichtiger aber, als beide, ist das, was außer denselben in den Häusern und im öffentlichen Leben geschieht, in der kleinen Familie, dem Hause, und in der großen, dem Staate. Die Schule steht parallel neben dem Hause, die Kirche neben dem Staate. Bei schlecht oder verderblich wirkendem Hauswesen fehlt der Schule der Grund und Boden, in den sie ihre gedeihliche Wirksamkeit pflanzen könnte. Schlechte häusliche Erziehung reißt in einem Tage durch böses Beispiel und durch schlechte Gewöhnung das nieder, was die Schule in Wochen und Monaten mühsam aufgebaut hat; gegen die unendlich tief gehende Wirkung eines edel gestalteten Familienlebens ist der Einfluß der besten Schule von geringem Belange. Die beste Schule vermag es nicht, die schlechten Wirkungen des Hauses zu vernichten; aber auch die schlechteste Schule ist nicht im Stande, die Früchte des guten Geistes der Familienerziehung zu verderben. Darum schreiben wir dem Hause mit Recht einen größeren Einfluß auf die Gestaltung des Lebens zu, als der Schule.*)

*) Hier möge folgende beherzigenswerthe Stelle eines competenten Richters, des Verf. der Gesch. der Hohenstaufen, Fr. von Raumers, aus dessen »Abhandlung über die Preuß. Städteordnung« S. 42 u. ff. einen Platz finden. In den mitzutheilenden Worten wird die Wirksamkeit des öffentlichen Lebens mit den Leistungen der Schule verglichen. Das Resultat stimmt ganz mit den oben aufgestellten Ansichten und mit den Bemerkungen überein, welche ich in dem Nachworte zu dem zweiten Aufsatze des 3ten Heftes II B. dieser Zeitschrift (über die Einseitigkeit und das Bedenkliche des Strebens nach Allseitigkeit in den höheren Bildungsanstalten) aussprach. Die — ich wiederhole es — sehr beherzigenswerthen Worte Raumer's sind folgende:

»Bei aller Hochachtung, die wir vor unseren Schulen haben, behaupten wir dennoch, daß die Körperschaft (genossenschaftliche Verbindung im Leben) in vieler Beziehung anders, und oft besser, erzieht. Dort werden Schüler ohne Rücksicht auf wesentlich verschiedene Lebensbestimmungen, nicht bloß in demjenigen gleich behandelt, was für jeden Menschen gleichen Werth hat und haben soll, sondern auch in Dingen über einen Leisten geschlagen, die nur relativen Werth besitzen. Jahre gehen verloren, um diese Dinge zu lernen, die hernach in wenigen Wochen vergessen,

Zu ähnlicher Ansicht gelangen wir, wenn wir den Staat oder das öffentliche Leben mit der Kirche vergleichen. Was wirkt am mächtigsten und bleibendsten auf den Erwachsenen — die einzelne Belehrung, welche er in der Kirche empfängt, oder feste Einrichtungen im Leben, öffentliche Meinung und

---

und, selbst vom geistigen Standpunkte aus, für gewisse Arten von Schülern unbrauchbar zu nennen sind. Es ist Grundsatz geworden, daß die Schule sich ganz vom künftigen Leben trennen, darauf gar keine Rücksicht nehmen müsse, weil ihre Aufgabe sei, Menschen im Allgemeinen zu erziehen. Und nachdem man so den Begriff des Menschen aller inhaltsreichen Bestimmungen entkleidet, ihn so kahl hingestellt hat, wie des Diogenes gerupften Hahn, werden ihm, zu angeblich lebenslänglichem Schmucke, einige lateinische und griechische Federn in die deutsche Haut eingedreht, und ihm Accente und Circumflexe auf das Schreibebuch gemalt, als gebe der Krimskrams ein dreifaches Erz um die Brust des künftigen Bürgers und Handwerkers, oder als mache dieß den vollkommnen Menschen.

Ueberzeugt, daß Eines sich nicht für Alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler, nach Maaßgabe seiner Anlage und seines künftigen Berufs, einem oder dem andern Gegenstande mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: Alles ist für jeden gleich wichtig, und kein Fortschritt in eine höhere Klasse erlaubt, so lange nicht das Wissen in allen Gegenständen gleichmäßig gewachsen ist. Diese Mechanik, vom Standpunkte untergeordneter, negativer Abstraction für die höchste Weisheit ausgegeben, ertödtet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität, und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens durchaus gleichmäßig verhalten, das heißt, den gebornen Philistern. Beharrt man fernerhin bei diesen pedantischen Grundsätzen, so wird die Spaltung zwischen dem, was die Zeit gebieterisch verlangt, und dem, was die Schule leistet, täglich wachsen.«

Im Einverständniß mit diesen Ansichten errichtet die Stadt Cöln jetzt eine große Realschule zur Bildung für das Leben durch wissenschaftlich gründliche Behandlung der Lebenskenntnisse und durch kräftige Erziehung. Die Stadt Elberfeld sollte darin gleich nachfolgen. Wenn in diesen Anstalten sich die Kraft der Erziehung, in Bildung des Geistes und Körpers, des Charakters und des Willens, mit gründlichem Wissen, reifer Einsicht und mit Hervorhebung technischer Fertigkeiten vereinigt, so wirken in derselben die Principien, welche die philanthropische und pestalozzische Schule herrschend machen wollte also das Gediegenste und Wesentlichste, was als der bleibende Gehalt der neueren Erziehungsbestrebungen angesehen werden muß — gemäß den Anforderungen der wahren Menschenbildung und den Ansprüchen unserer Zeit, welche Bildung für das Leben verlangt.

A. D.

Gemeinsinn? Das kann für den Menschenkenner, wie für den, der nur einen Blick in die Geschichte gethan hat, keine Frage sein. Wo Gemeinheit, Niederträchtigkeit und Sinnenlust ein ganzes Volk ergriffen hat, und wo es im Dienste des Eigennutzes steht, da ist die Wirksamkeit des besten Predigers paralysirt; wo dagegen aufopferungsfähiger Gemeinsinn, eine der Gerechtigkeit, Tüchtigkeit und Tapferkeit huldigende Gewalt der öffentlichen Meinung ein Volk durchdrungen hat, da bringt eine mittelmäßige, ungenügende Einwirkung von der Kirche aus keine Umbildung zur Schlechtigkeit und Gemeinheit hervor.

Wir müssen daher unter den Faktoren, welche das Leben der Menschheit edel und würdig gestalten, die eigentlichen Lebenskreise, in welchen die Menschen leben, das Haus und den Staat als die mächtigsten Faktoren oben an stellen, und von ihnen die Veredlung der Menschheit erwarten. Erst wenn sie in würdiger Haltung da stehen, und wenn in ihnen frische Lebenskeime blühen, so stehen die Bedingungen fest, unter welchen die Schule und die Kirche ihren heilsamen Einfluß üben können. Deßwegen sollen diese Erziehungsinstitute in den Dienst des Lebens treten, und als mächtige Faktoren des zweiten Ranges mitwirken. Die Schule unterstützt die häusliche Erziehung und bereitet das öffentliche Leben vor, die Kirche zeitigt die Blüthe und den Schmuck des Staatslebens, und heiligt es durch die ewigen Ideen der Wahrheit und Frommigkeit. Alle wirken zusammen zur Erreichung eines möglichst vollkommnen Zustandes des menschlichen Lebens. Das Leben selbst ist also der einzige unverrückte Zielpunkt jeder gedeihlichen Wirksamkeit der Erzieher und Bildner in der Familie, in der Schule, in dem Staate und in der Kirche. Das Leben ist der eine große Kreis, der alle Interessen in sich vereinigt, zu dessen Gestaltung alle Hebel in Thätigkeit gesetzt werden müssen, die höchste Aufgabe aller Väter, Lehrer, Statsmänner und Geistlichen.

Diese Ansicht ist in der neueren Zeit immer deutlicher hervorgetreten. Unter den neueren Philosophen hat keiner sie mit solcher Consequenz und, in ihrer umfassenden Wichtigkeit aufgestellt, als Fries; unter den neueren Pädagogen keiner so als Graefer, in seiner Divinität und in seinen beiden Werken über die Elementarschule für's Leben. Darin liegt der Werth dieser Schriften und das hohe Verdienst ih-

rer Verfasser. Was Graser als Aufgabe den Lehrern hinstellt, das Kind für die Ergreifung eines *edleren* Lebens, als das bestehende ist, reif zu machen, diese Aufgabe hat er selbst gelöset. Seinem geistigen Blick schwebt eine Verfassung des öffentlichen Lebens vor, wie sie noch nicht besteht, sondern wie sie erst zu erstreben ist. Er hat den Lehrern gezeigt, was sie an ihrem Theile thun, worauf ihre Blicke und ihre Thätigkeiten gerichtet sein müssen, damit ein edles öffentliches Leben, in welchem die Ideen der Gerechtigkeit und Humanität, der Tugend und Frömmigkeit herrschend sind, entstehe. Dessen Gewinnung hängt nun allerdings, wie ich gezeigt zu haben glaube, nicht allein und nicht einmal der Hauptsache nach von der Schule ab; dessen Erstrebung steht nicht in der Macht eines einzelnen Menschen. Aber Graser hat gethan, was von einem erleuchteten philosophischen Denker, was von einem wissenschaftlichen Pädagogen nur erwartet werden konnte. Erst wenn in dem Fortschritte der Zeiten und durch *Mitwirkung* der Schule ein öffentliches Leben, wie es eben angedeutet wurde, gewonnen ist, dann wird man die Wichtigkeit der Elemantarschule für's Leben erst recht erkennen, und das Verdienst ihres Verfassers nach Gebühr würdigen. Ich halte daher dafür, daß dasselbe ein Vorläufer und Andeuter künftiger besserer Zeiten ist, und daß es, falls nur die Hauptidee von den Schulmännern und Zeitgenossen überhaupt recht erkannt und befolgt wird, zur Erstrebung dieser besseren Zeiten außerordentlich viel beizutragen im Stande ist. Mögen dann die einzelnen Vorschläge ihres Verfassers über Unterrichtsmethoden und Lehrmittel vervollkommnet, als ungenügend anerkannt, oder selbst zum Theil vergessen werden, daran wird ihrem Verfasser selbst nicht viel gelegen sein, wenn nur die feststehende Wahrheit des Grundgedankens immer mehr erkannt, und ihr im Leben nachgestrebt wird. Denn die einzige Aufgabe des lebenden Menschengeschlechts ist keine andre, als die Vervollkommnung des Lebens, und darum soll alle Thätigkeit der Lehrer und aller Unterricht — *Unterricht und Bildung für's Leben* sein.

A. D.

VI.

Neue Schriften.

1. Empfehlungswerthe Schriften für Kinder.

Es ist nichts Seltenes, daß sich Eltern, die ihren Kindern ein passendes, d. h. ein unterhaltendes und lehrreiches, Buch schenken wollen, an die Lehrer mit der Bitte um Rath und Empfehlung wenden. Man geräth darüber nicht selten in Verlegenheit, weil die Anzahl der Schriften, an welchen kein Kind Anstoß nehmen kann, die in kindlichem Sinne geschrieben sind, also sein Interesse fesseln, und nebenbei heilsam auf Kopf und Herz wirken, eben nicht sehr groß ist. Außerdem wünscht man auch seinen eignen Kindern zum Geburts- oder Weihnachtsfeste etwas Besseres und Bleibenderes zu schenken, als ein Kleid oder eine Bretzel; und was wäre in solchem Falle zweckmäßiger, nützlicher, als eine anziehende, lehrreiche, die Phantasie mit edlen Bildern, das Herz mit guten Gesinnungen erfüllende, das kindliche Leben verschönernde Schrift? —

Aus diesen Gründen habe ich mich gefreut, folgende Schriften kennen zu lernen, die ich den Lehrern dieser Blätter für solche Fälle, wie die eben angedeuteten, bestens empfehle.

Zuerst die kleinen Erzählungen von Chstph. Schmidt. Genovefa (11 Sgr.), Blüthen, der Weihnachtsabend (5 Sgr.), die Ostereier (3 Sgr.), das Blumenkörbchen (7½ Sgr.), Erzählungen (1 — 3 Band, jeder Band 3¼ Sgr.), lehrreiche kleine Erzählungen für Kinder (5 Sgr.) und die neueste kleine trefflis

che Kinderschrift desselben Verfassers: das hölzerne Kreuz (4 Sgr.)

Lebhafte Kinder, welche eine dieser Erzählungen gelesen und genossen haben, werden gewiß dem Vater entgegen jauchzen, wenn er eine neue von demselben Kinderfreunde mitbringt.

In andrer Art abgefaßt, aber nicht minder empfehlenswerth sind die Kinderschriften von Dr. Dittmar, welcher früher »der Knaben Lustwald« und »der Kinder Lustgarten,« in der neuesten Zeit aber folgende Schriften herausgegeben hat:

Der Kinder Lustfeld oder erste belebende Mittheilungen der Mutter an ihre Kleinen, zugleich als erstes unterhaltendes Lesebuch für Kinder. Mit Kupfern und Vignetten (2 Fl. 42 Krz.) — und Waizenkörner, gestreut in junge Herzen von Dr. H. Dittmar (2 Fl. 42 Krz.) — beide Frankfurt a. M. bei Sauerländer, 1827.

Der Kinder Lustfeld enthält eine Sammlung des Vorzüglicheren, was in alter und neuer Zeit die besten Schriftsteller für die kleine Kinderwelt vom 2ten bis 7ten Lebensjahre gedichtet und geschrieben haben. Wenn man bedenkt, wie schwer es ist, für ein so frühes Alter zweckmäßig zu schreiben, so wundert man sich, wie es dem Hrn. Verf. gelungen ist, so viel Schönes zusammen zu bringen. Der Verf. verlangt von den Erzählungen und Gedichten, welche dem Kinde in dem ersten Alter von der Mutter erzählt, und später von ihm selbst gelesen werden sollen: »schlichte Einfachheit, frische Naturanschauung, reine Lebenslust, kernhaftes Sinnenleben bei tiefinlebender Sinnigkeit.« Der Verf. will den Kindern den Kinderhimmel mit den Sternen und Wolkenschäfchen nicht rauben, sondern zur Ausbauung eines edlen, reinen Kinderlebens dadurch beitragen, daß er die Materialien liefert, welche eine sinnige Mutter, oder sinnige ältere Geschwister den Kleinen ohne künstlichen Schmuck und ohne verschnörkelnde Zierathen, vorerzählen und vorsprechen sollen.

Diesem Plane gemäß finden wir daher in diesem Lustfeld zuerst Liedchen und Reimverse »zur arglosen Belustigung (— »wann Kind fleißig ist, wann Kind verdrieß-

lich ist u. s. w.)«; dann »zur Belebung des Sinnes für die Natur;« hierauf »Anregung sittlicher Gefühle;« endlich »zur frommen Stimmung des Herzens« — im Ganzen 136 Nummern, welche ohne Zweifel bei rechtem Gebrauch, der kaum verfehlt werden kann, das Wohnzimmer zu einem wahren Lustfeld, und die Unterhaltung der Mütter mit ihren Kleinen für Kopf, Herz und Phantasie der Kinder ungemein anregend und bildend machen müssen.

Vorzüglich ist diese Schrift allen Eltern zu empfehlen, in deren Häusern ein etwas gehobener feiner Ton herrscht, und solchen, welche den in ihrer Familie herrschenden Ton beleben und steigern möchten. Wo wäre das nicht zu wünschen?

Der Inhalt der zweiten der oben angezeigten Schriften »Waizenkörnlein« rührt größtententheils vom Hrn. Verf. selbst her. Wenn in dem Lustfeld hauptsächlich Reime und Gedichte mitgetheilt werden, so findet man hier 146 kurze Erzählungen, kleine Parabeln mit und ohne Moral, zur Verbreitung richtiger, zur Bekämpfung falscher Ansichten, zur Erweckung edler Gesinnungen und humaner Denkart überhaupt. Der Verf. besitzt die große Kunst, natürlich und einfach zu erzählen, Kinderherzen anzusprechen, und sie mit guten Gedanken zu erfüllen. Durch passende Erzählungen bahnt er sich den Weg zu dem, was er mitzutheilen hat. Er lockert dadurch den Boden des kindlichen Gemüths, streut dann seine Waizenkörner aus, und dringt nun mit hellem und wärmendem Sonnenstrahle in ihn ein. Wahrlich ein Kind ist glücklich zu preisen, dessen Umgebung in dem Sinne dieses Buches eingerichtet ist.

Unter der Menge der, zu Geschenken für die Jugend bestimmten, Kinderschriften verdienen daher die genannten Schriften einen der ersten Plätze.

A. D.

---

2. Singebuch für deutsche Volksschulen, enthaltend die nothwendigsten Treff- und Taktübungen, nebst einer Auswahl von neunzig ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern und zehn Kanons, mit der einfachsten und leichtesten Ziffernbezeichnung der Melodieen, von K. Schade, Lehrer an

der höheren Bürgerschule in Halberstadt. Halberstadt bei F. A. Helm. 1828. — Quer-Octav; VIII. und 84.

Der Verfasser hat dieses Singebuch zum Gebrauch für den Schüler bestimmt, und für den Lehrer Winke zum Gebrauch desselben unter dem Titel: »Darstellung einer Reihenfolge melodischer, rhythmischer und dynamischer Uebungen, als Beitrag zur Förderung des Gesanges in Volksschulen« drucken lassen, welche letztere mir jedoch nicht bekannt geworden ist.

Daß man den Kindern die Materialien des Unterrichts gedruckt in die Hand gebe, empfiehlt eine vielhundertjährige Praxis und das Nachdenken. In neueren Zeiten verschmähen lebendige und gewandte Lehrer häufig den Gebrauch eines Leitfadens, um das Kind nicht durch die Worte des Buches zu fesseln, und um selbst in möglichster Freiheit sich bewegen zu können. Begreiflicher Weise ist die Zahl solcher Lehrer gering. Aber auch sie werden für die Schüler sowohl, wie für sich selbst, alsbald das Heilsame eines nicht nur niedergeschriebenen, sondern gedruckten und in den Händen der Schüler befindlichen Leitfadens, in den meisten Gegenständen des Schulunterrichts erkennen lernen. In Hinsicht des Schülers empfehlen besonders drei Gründe die Gewohnheit, ihm das Material des Unterrichts in gedruckten Leitfäden in die Hand zu geben; einmal die dadurch ermöglichte Zeitersparniß, womit zugleich, wenn anders sonst das Material geschrieben werden soll, Gelderspariß verbunden ist; dann die dadurch erzielte Möglichkeit, den Schüler in und außerhalb der Schule für sich zu beschäftigen; endlich die Gründlichkeit, mit welcher am ersten ein gedrucktes Buch behandelt werden kann, verbunden mit der viel größeren Kraftanstrengung, welche dem Schüler zugemuthet wird, wenn er todte Buchstaben in sich zu geistigem Verständniß bringen soll.

Aus diesen und andern Gründen rechtfertigt sich die Gewohnheit, den Schülern gedruckte Leitfäden in die Hände zu geben, vollkommen. Dieses gilt nun auch von dem Unterrichtsstoffe in dem Gesange. Wie viel Zeit geht verloren, wenn der Lehrer jedes Lied und jede Melodie an die Tafel schreiben, wenn die Schüler sie abschreiben müssen u. s. w.? Wie leicht werden die geschriebenen Bücher der

Schüler verloren, beschmutzt! Deßwegen sind die Fortschritte der Kinder im Gesange zum Theil davon abhängig, ob ihnen ein gedruckter Leitfaden — welchen sich die Einzelnen anschaffen können — eingehändigt wird, oder nicht.

Da wir nun an recht passenden Leitfäden für Schüler noch keineswegs überreich sind, so muß man es, besonders, was den Gesangunterricht betrifft, gern sehen, wenn immer mehr Lehrer sich an der Lösung dieser schwierigen Aufgabe versuchen. Es kommt dabei, also auch in dem vorliegenden Falle, darauf an, wie dieselbe gelöset ist.

Den Inhalt des oben angegebenen Werkchens giebt der Titel vollständig an. Die Treffübungen nehmen, eng, doch deutlich genug gedruckt (Alles in Ziffern), 3 Seiten ein, die Taktübungen 4, die Treff- und Taktübungen in Verbindung 1 Seite ein. Von Seite 9 an bis zu S. 80 stehen ein-, zwei- und dreistimmige Lieder, an welche sich bis S. 84 10 Kanons anschließen.

Die Treff- und Taktübungen sind von dem Leichteren zum Schwereren geordnet, durchaus zweckmäßig für die Volksschule, mit Weglassung aller zu schweren, in den folgenden Melodieen auch nicht vorkommenden, Verbindungen und Uebergängen.

Die Auswahl der Lieder, hinsichtlich der Musik, ist im Allgemeinen recht gut getroffen. Einige wenige möchten davon auszunehmen sein.

Auch der Text ist im Allgemeinen gut gewählt. Er enthält fromme Gesinnungen und sittliche Grundsätze, besingt die Schönheit der Natur und Werke Gottes, ermuntert zur Freude über dieselben, und spricht gute Gesinnungen über das Verhältniß des Kindes innerhalb und außerhalb der Schule aus. Wo derselbe etwas zu wünschen übrig läßt, da ist er meist aus dem ersten Theile des Liederbuches des Breslau'schen Schullehrervereines genommen. Lied 15, 16, 28, 33, 34, 37, 48, 49, 65 passen theils nicht ganz zu dem Ernste in der Schule, theils ist der Inhalt nicht ganz würdig und gut.

Aus diesen Bemerkungen geht hervor, daß der Verf. seine Aufgabe recht gut gelöset hat, und daß sein Werkchen Empfehlung und Verbreitung verdient. Es wird nothwendig zur Vervollkommnung des Unterrichts im Gesange beitragen. Auch wird es dazu mitwirken, den Gebrauch der Ziffernbezeichnung in der Volksschule zu verbreiten.

Außer den bereits eingestreuten Winken rathen wir dem Hrn. Verf. noch, in einer zweiten Auflage bei jedem Singstücke die Tonart, welche ihm zum Grunde liegt, anzugeben. Das erste Lied geht z. B. aus F dur; also. 1 = 4. Die größten Musiker sind ja der richtigen Meinung geblieben, daß die Wahl der Tonart nicht von der Willkühr abhangen dürfe, sondern daß auf die Wahl derselben viel ankomme. Man kann dieses aber vielen Lehrern nicht überlassen. —

Die allbekannte Melodie von Neefe würde der von Nr. 12, und die von G. C. Claudius der von Nr. 21 vorzuziehen sein. — Auch ist es nicht gut, wie in Nr. 79, kurze Silben mit langen zu vertauschen. Freilich ist dieses Sache des Komponisten; allein man kann durch Umänderung des Textes, oder der Melodie nachhelfen. Jenes ist in der Regel vorzuziehen. Auch sollte in der Regel die schwerere Silbe mit dem höheren Tone gesungen werden. So könnte z. B. in dem vorgesetzten Takte von Nr. 13 statt —3—2— recht gut —7— gesetzt werden, ohne der Melodie im geringsten zu schaden. — Dann wünschen wir, der allgemeinen Uebereinstimmung wegen, daß bei der rhythmischen und melodischen Bezeichnung überall die von Natorp gebrauchte Tonbezeichnung angewendet würde, weil sie die am weitesten verbreitete ist. Wenn im Gegentheile jeder einzelne Schriftsteller entweder eine andere Bezeichnung wählt, oder sich auch nur bedeutende Abweichungen erlaubt, so führen diese Neuerungen zu allzu großen Abweichungen, welche den Gebrauch verschiedener Leitfäden erschweren. Wir wünschen, daß diese Bemerkung allgemein befolgt werde.

VII.

Gegen Pustkuchen (Glanzow).

Suum cuique.

In Beziehung auf einen Aufsatz im 19ten Hefte des rheinisch-westphälischen Anzeigers, Beilage Nr. 79., Jahrgang 1827.

(Vom Rector Vormbaum zu Petershagen.)

Das Volksschulwesen in unserm preußischen Staate hat sich namentlich im letzten Decennium, so gehoben; es ist demselben von den Höchsten und Hohen Staatsbehörden eine solche Aufmerksamkeit gewidmet worden, daß unser Vaterland einen hohen Ehrenplatz in dieser Hinsicht unter den Staaten Deutschlands, ja ganz Europa's einnimmt. Der Impuls zu diesem Emporstreben und zu dieser Aufmerksamkeit ist unstreitig von unserm guten, frommen Könige ausgegangen; redliche, treue und Sachkenntniß besitzende Staatsdiener haben den Willen und Wunsch des allverehrten Landesvaters kräftigst zu befördern und zu verwirklichen gewußt, und befördern und verwirklichen ihn noch stets mehr und mehr. Des Königs Gesinnung, hinsichtlich des Volksschulwesens, spricht sich aber am schönsten in den Worten aus, die er nach den Unglücksjahren 1806 und 1807 sprach, als die herrliche preußische Monarchie von dem französischen Usurpator so

zersplittert und Preußens Glanz auf's härteste niedergedrükt würde; als fast die Hälfte des Staates abgetreten werden und Preußen außerdem noch so manche andere Opfer bringen mußte. Zwar, sagte der edle Monarch damals, »haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken, aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen. Und deßhalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde.«

Hat je ein Herscher ein hehreres Wort gesprochen? Darum ist ein reges Streben nach größerer Vervollkommnung des Unterrichtswesens im preußischen Staate so überaus sichtbar in's Leben getreten; darum wird dieß Streben fortwähren und kein vorüberfliegender Rausch sein, — wie die Geschichte viele Beispiele der Art aufzählen kann, — weil es, vom Throne ausgehend, in allen Grundzügen fest begründet ist; darum stehen Männer an der Spitze der Verwaltung für das Schulwesen, sei es das höhere oder das niedere, die Einsicht, Umsicht, Kraft, Eifer, Willen und Beharrlichkeit besitzen, um das schönste, vollkommenste Ziel sich hinzustecken, und nach dessen Erreichung zu ringen.

Wenn wir nun diese Männer, mögen sie ihre Stellung im Hohen Ministerio, oder in den Provinzen haben, in schöner Wechselwirkung für das Schulwesen arbeiten sehen; wenn wir wissen, daß ein gemeinsamer Austausch der Ideen und ein gemeinsames Prüfen derselben, um das Beste zu behalten, stets unter den Hohen und Höchsten Behörden Statt findet: so sind wir um so gewisser, das Heilsamste in's Leben treten zu sehen, aber um so weniger geneigt, gerade *Einem* Manne alles Vortreffliche und Vorzügliche in der Verwaltung des Schulwesens *einzig und allein* zuzuschreiben. Es muß daher den Unbefangenen um so mehr befremden, in dem Anfangs gedachten Aufsatze den Herrn Glanzow mit dem Ausspruche auftreten zu sehen, es werde die Folge lehren, ob das Hohe Unterrichts-Ministerium die bisherigen Anordnungen im Schulwesen Herrn Beckedorff verdanke, oder, wie es vorhergehend in demselben Aufsatze heißt, das Werk: Kritik der Schulen, die Grundsätze und Anordnungen des Ministeriums geleitet habe.

Was das erste; ob ꝛc, betrifft, so muß ich bekennen, von Herrn Beckedorff noch nie die Behauptung aufgestellt

gesehen zu haben, ihn als den alleinigen Schaffer der Anordnungen im preußischen Schulwesen anzusehen. Daß aus der musterhaften, vielleicht unübertrefflichen Recension der Kritik der Schulen, von Beckedorff verfaßt und in dessen Jahrbüchern abgedruckt, diese Behauptung hervorgehen soll, ist grundfalsch. Rühmlich sei es anerkannt, daß Herr Beckedorff in seiner amtlichen Stellung viel Gutes bewirkt, und manche seiner großsinnigen Ideen herrlich verwirklicht hat. Dieß sagt aber noch nicht, daß er allein es gewesen sei, der die preußische Schulverfassung und alles Dahinschlagende in's Leben gerufen; Herr Beckedorff behauptet dieß aber, wie gesagt, auch keineswegs.

Was das letztere: »ob« ꝛc. betrifft, so muß ich eingestehen, daß dieß eine ganz nagelneue Idee des Herrn Glanzow ist, die er mit Fug und Recht ganz allein sich zueignen kann, deren Selbstauffindung ihm Keiner bestreiten kann und darf, da sie, meines Wissens, noch nie aufgestellt ist; denn wer, so mag ich hier wohl fragen, hat es gewußt, hat es nur geahnet, daß Herr Glanzow durch seine Ideen, die er in der Kritik der Schulen niedergelegt hat, unser hohes geistliches Ministerium regiere? Man muß es unstreitig dem Herrn Glanzow Dank wissen, daß er stets mit so eigenthümlichen Ideen das Publikum bereichert; sonst hätte, in diesem Falle insbesondere, doch gewiß die ganze preußische Schulwelt eine Unwissenheitssünde begangen.

Zwar sagt Herr Glanzow nur in scheinbarer Resignation: die Maximen des Berliner geistlichen Ministerii seien mit den Grundsätzen der Kritik übereinstimmend; er hat jedoch nur leise, das »Geleitet« übergangen; aber der ganze Inhalt jenes Aufsatzes giebt es deutlich zu erkennen, daß er sich für denjenigen hält, der durch seine Kritik der Schule das Ministerium bestimmt habe, die zeither im preußischen Volksschulwesen befolgten Grundsätze aufzufassen, und die daraus hervorgegangenen Anordnungen, im Sinne jenes Werks und konform mit ihm, zu erlassen. Als schützende Aegide für diese Behauptung und als Beweis der Abhängigkeit der Ideen des Herrn Beckedorff von ihm hält Herr Glanzow ein Rescript des hochwürdigen Consistorii zu Münster vom 22. Juni 1828 vor, und glaubt in vollem Ernste den schlagendsten Beweis durch dasselbe liefern zu können, daß die Kritik der Schulen dazu ihr Bestes beigetragen, und jene Verfügung den Schein völlig niedergeschlagen habe, als

ob Herr Beckedorff zeither der Spiritus creator et rector der Reform des Schulwesens gewesen sei. Ein unübertrefflicher logischer Schluß?! — Ein unübertrefflicher Egoismus!

Ohne mich auf so manche andere Behauptungen des Herrn Glanzow in jenem Aufsatze, die noch so mancher Berichtigung bedürften, als da z. B. die vorgebliche Uebereinstimmung der Beckedorff'schen Recension mit dem recensirten Werke ist u. s. w., einzulassen, will ich nur die Behauptungen auffassen, »daß Herr Glanzow durch seine Kritik der Schulen seit 1823 die Anordnungen des Hohen Ministerii bestimmt habe, und daß also die gegenwärtige Gestaltung des preußischen Volksschulwesens sein geistiges Eigenthum sei.«

Daß er diese Behauptung wirklich aufstellt, will ich beweisen. In der Abtheilungs-Nummer 2 spricht Herr Glanzow von der Erscheinung seines Werkes: Kritik der Schulen, zu Michaelis 1823. Er sagt: »Die Grundgedanken dieses Werks waren damals so neu und befremdend,« — füglich konnte er hinzusetzen, auch so widersprechend — »daß ich darüber bekämpft und beschrieen wurde und viel zu dulden hatte. Mit dem Jahre 1824 erschienen die Beckedorff'schen Jahrbücher, und weil diese Zeitschrift so bald nach der Herausgabe meiner Schrift begann, so war sie unstreitig als Annalen der erfreulichen Wirksamkeit meines Werks zu betrachten.« Welch ein Schluß! Es fragt sich hier zuerst: faßte Herr Beckedorff in den letzten beiden Monaten des Jahrs 1823 erst den Entschluß zur Herausgabe der Jahrbücher? Ist dieß nicht der Fall, so zerfällt Herrn Glanzow's Behauptung von selbst in Nichts zurück; denn vor der Erscheinung des Glanzow'schen Werkes konnte Herr Beckedorff doch nicht die Ideen desselben kennen. Aber auch angenommen, Herr Beckedorff faßte erst in den Monaten Novbr. und Decbr. 1823 die Idee zur Herausgabe seiner Jahrbücher, ist daraus zu folgern, daß Glanzow's Kritik der Schulen diesen Entschluß hervorgebracht und bestimmt habe? Herr Dr. Beckedorff würde vielen preußischen Lehrern einen Dienst erzeigen, wenn es ihm beliebte, in dieser Hinsicht einigen Aufschluß zu ertheilen.

Herr Glanzow behauptet ferner: »In den Jahrbüchern wurden die in der Kritik der Schulen ausgesprochenen Ideen beachtet, benutzt und realisirt. Herr Glanzow hat in seiner Kritik der Schulen neben dem vielen Widerstrebenden und

gar zu Eigenthümlichen manche herrliche Idee ausgesprochen, und ich ehre und schätze Herrn Glanzow überhaupt deßhalb, weil er ein ernster Forscher in dem Gebiete des Unterrichtsfachs ist und seine Ansichten frei ausspricht; nur muß ich gestehen, daß ich die vorgebliche Uebereinstimmung des Hrn. Glanzow und Hrn. Beckedorff nicht finden kann. Herr Beckedorff stimmt nur in wenigen Punkten mit Herrn Glanzow überein; und ist damit gesagt, Herr Beckedorff habe aus der Kritik der Schulen geschöpft; denn das will doch das Wort: »benutzt« hier sagen. — Und nun zum Schlußbeweise. Herr Glanzow schickt die angezogenen Behauptungen voraus, um zu begründen, daß Herr Dr. Beckedorff seinem Werke gefolgt sei. Herr Beckedorff war vortragender Rath im Ministerio der Unterrichtsangelegenheiten, konnte also gar Manches in seiner amtlichen Stellung bewirken. Was er bewirkte, waren also entlehnte Glanzow'sche Ideen. Und nun sagt Glanzow ferner: »Kein Kenner von Fach wird die Veränderung, die seit drei Jahren in der obersten Leitung und in der Gestaltung des Volksschulwesens im Königreich Preußen eingetreten, läugnen und ihre zunehmende Conformität mit den Ansichten der Kritik der Schulen bestreiten wollen.«

Die veränderte Leitung und Gestaltung des preußischen Unterrichtswesens läßt Herr Glanzow vor drei Jahren, also kurz nach dem Erscheinen seines Werks, eintreten; Herrn Beckedorff bezüchtigt er, seine Ideen benutzt und befolgt zu haben; die vermeintliche veränderte Gestaltung des Unterrichtsfachs sei seit 3 Jahren ganz übereinstimmend mit seinem Werke: Kritik der Schulen; ergo — ist doch Herr Glanzow der Schöpfer der gegenwärtigen preußischen Schulverfassung und des verbesserten Zustandes des Schulwesens. Dieß wird völlig dokumentirt durch die in der Abtheilungs-Nummer 9 ausgesprochenen Sätze. Es heißt daselbst: »Eine Regierung hat das längst anerkannte Recht, den Autor, der sie zu einer Verfügung oder Verfahrungsweise veranlaßte, zu verschweigen; ja ihre Würde verlangt es, daß sie überall als durch sich selbst bestimmt erscheine, und der Schriftsteller sieht Alles erreicht, was er wünschte, wenn seine Gedanken in's Leben gerufen werden. Gegen ein Ministerium das geistige Eigenthum reklamiren und von ihm die Berufung auf ein Individuum fordern zu wollen, wäre im höchsten Grade unziemlich.« Herr Glanzow ist der Autor, der unser hohes

Ministerium durch seine Kritik der Schulen zu der angeblich seit 3 Jahren befolgten Verfahrungsweise veranlaßte; unsere Allerhöchste Behörde hat dieß verschwiegen, und Herr Glanzow hat sich sehr rühmlich und genügsam damit begnügt, seine Gedanken in's Leben gerufen zu sehen, weil — er die Alternative unziemlich gefunden, sein geistiges Eigenthum vom hohen Ministerio zu reklamiren, oder dieser Allerhöchsten Behörde die Forderung zu stellen, öffentlich zu gestehen, Herrn Glanzow gebühre, wie einst dem vom hämischen Haman so sehr befeindeten Mardachai, die Ehre, daß vor ihm ausgerufen werde: Dieser ist der Spiritus creator et rector des preußischen Schulwesens.

Daß Herr Glanzow sich dafür hält, ist wohl keines Beweises mehr bedürftig; ob er es aber wirklich ist, darüber noch einige Worte

Zuerst ist die Aufstellung des Ausspruchs: seit drei Jahren hat sich die Gestaltung und Leitung des Schulwesens in unserm Staate ganz verändert, durchaus nicht begründet, vielmehr irrig. Eine veränderte Gestaltung und Leitung deutet auf ganz veränderte Grundsätze und Anordnungen, und wo finden wir diese? Etwa in den Seminarien, wo doch diese Grundsätze am ersten müssen geltend gemacht werden, da von den Pflanzschulen der Volkslehrer sehr viel für das ganze Schulwesen abhängt? Die Grundsätze, die vor drei Jahren, im Jahr 1823, also auch vor der Erscheinung der Kritik der Schulen befolgt wurden, werden noch befolgt. Verfügungen über einzelne Theile des Volksschulwesens können keine gänzliche Umgestaltung zuwege bringen, und, so wie allgemein bekannt, sind alles vorher Bestehende über den Haufen werfende Verfügungen von 1823 an nicht ergangen. Daß Preußens hohe und edle Behörden stets das Beste auswählen und anwenden lassen; daß sie die Forderungen, hinsichtlich der Leitungen des Volksschulwesens stets steigern, ist ganz natürlich: aber darum werden die Grundprinzipien nicht umgeworfen. Ich weiß wirklich keine Umgestaltung im preußischen Schulwesen seit drei Jahren zu finden, als daß man von Seiten der Schulbehörden und der Lehrer ernstlich dahin strebt, das Bessere zu erringen, welches schon länger als seit 3 Jahren vom hohen Ministerio und den hohen Provinzial- und Regierungs-Schul-Collegien ausgesprochen ist; daß der Staat keine Kosten scheut, in trefflichen, größtentheils aber schon vor drei Jahren er-

öffneten und mit, bis jetzt in Kraft bestehenden, Instruktionen versehenen Seminarien, gute Volkslehrer bilden zu lassen, die durch emsiges Wirken den Volksunterricht zu heben vermögen; daß der Staat treue und tüchtige Lehrer belohnt, nachlässige und minder tüchtige anregt, und durch mancherlei Nachhülfe mehr und mehr für ihr Fach tüchtig zu machen sucht; daß Schulinspektoren und Prediger mit den Schullehrern im schönen Verein sich verbinden, um das Bessere im Schulwesen sich zu eigen zu machen, und durch Forthildung eine immer größere pädagogische Tüchtigkeit zu erstreben. Geschah dieses Alles nicht schon vor drei Jahren, also vor der Erscheinung der Kritik der Schulen? Es ist daher durchaus die Folgerung nicht wahr, das hohe preußische Ministerium sei durch die Kritik der Schulen geleitet worden, und diese habe eine Umgestaltung, eine veränderte Leitung in unserm vaterländischen Schulwesen bewirkt. Außerdem stehen fast noch dieselben hochverehrten Männer, sowohl im hohen Ministerio als in den Provinzen, an der Spitze der Verwaltung für das Schulwesen, die im Jahre 1823 an derselben standen. Einzelne hier und da eingetretene Veränderungen können hier nicht in Betracht kommen. Sollten alle diese verehrten Staatsbeamten so mit einem Male durch die Kritik der Schulen belehrt worden sein, daß sie eine Umgestaltung nach jenen Prinzipien für heilsam eingesehen hätten? Es entsteht aus der nähern Betrachtung der Glanzow'schen Behauptung auch die Schlußfolge: es tappten bis Michaelis 1823 Preußens Schulbehörden im Dunkeln, Glanzows Meteor erleuchtete erst den vaterländischen Schulhimmel. Dieß erinnert mich an eine vor kurzem erschienene literarische Anzeige, wo es heißt: »Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige umgeschaffen werden könne und müsse, von Dr. Stephani;« und lobend wird hinzugefügt: »Der Reformator des deutschen Schulwesens hat dieß Werk geschrieben — einer weitern Bemerkung bedarf es nicht.«

Also ein gefährlicher Rival für Herrn Glanzow.

Welche Behauptungen stehen hier einander gegenüber! Herr Glanzow behauptet, vor 1823 habe ein wahres Schulverderbniß geherrscht; aber wahrscheinlich glücklich durch seine Kritik der Schulen kurirt. Herr Stephani sagt 1828: bis hieher seid ihr unvernünftig, ja Barbaren in der

Schuldisciplin gewesen; werdet doch anders! — hier ist die Nachweisung. Und nach einigen Jahren wird es von Herrn Stephani heißen: durch mich seid ihr, was ihr seid; wie ist es auch anders möglich, Herr Stephani ist ja der Reformator des deutschen Schulwesens.. Wer weiß, was nach einigen Jahren wieder ein anderer Heros sagt! O tempora, o mores!

Herr Glanzow gedenkt in seinem Aufsatze im Westphälischen Anzeiger eines Rescripts des Königl. Consistorii zu Münster, und gebraucht dasselbe zum Belag, daß nicht Herr Beckedorff, sondern er das hohe Ministerium hinsichtlich der Anordnung im Schulwesen geleitet habe. Man muß bei Herrn Glanzow wirklich die Fertigkeit bewundern, Alles von sich ableiten zu können.

Im Westphälischen Anzeiger und im Herman wurden seit längerer Zeit zwischen mehreren Predigern und Schullehrern schriftliche Fehden geführt. Religiöse Gegenstände dienten hierbei oft zum Deckmantel der mancherlei Persönlichkeiten, die zum Vorschein kamen. Viele Prediger und Lehrer äußerten laut ihre Mißbilligung über diese Aergerniß gebenden Streitigkeiten; manche wünschten, daß die Schulbehörden wirkend dazwischen treten möchten. Ich habe von mehreren Lehrern diese Aeußerung gehört, und es war zu denken, daß ein Hohes Ministerium und Hochwürdiges Consistorium endlich dazwischen traten. Es erschien unterm 22sten Juni jene von Herrn Glanzow angezogene Verfügung. Sie wurde lediglich herbei geführt durch jene Zänkereien, und erlassen in einem Sinne, den schon vor 3 Jahren die hohen Behörden oft ausgesprochen haben. Sie würde nie erschienen sein, hätten nicht jene Veranlassungen sie nothwendig gemacht; sie würde aber auch unter solchen Umständen eben so erschienen sein, wie sie es jetzt ist, wenn Herr Glanzow seine Kritik der Schulen auch nie geschrieben hätte.

So geht es also jener egoistischen Behauptung, wie gewöhnlich allen ähnlichen — sie lösen sich in lächerliche Luftgebilde auf.

Einer ehrenwerthen Erwähnung verdient noch die Bescheidenheit des Herrn Pfarrers Pustkuchen — Glanzow, nach welcher er es unterlassen hat, von unserm gerechten Hohen Ministerio sein geistiges Eigenthum zu reklamiren, oder eine öffentliche Anerkennung zu fordern. Letztere würde ihm gewiß nicht fehlen, wenn sich nicht der geehrte Verfasser

der Kritik der Schulen, durch zu große Bescheidenheit getrieben, ein beharrliches Schweigen gelobt zu haben schiene. Wie würde ein solcher Mann nicht mächtig wirken durch die That, da jetzt schon seine Worte eine solche Gewalt beweisen! Gut ist es jedoch, daß sich Herr Pustkuchen — Glanzow vorläufig aus dem Lippischen ins Preußische gemacht hat, um seinem geistigen Eigenthume ganz nahe zu sein, und um und neben sich zu sehen, wie dasselbe prächtig aufblühe, gedeihe und auserlesene Früchte trage, deren Ernte ihm denn doch unmöglich vorenthalten werden kann. —

Also zu sprechen, wollen die Leser dieser Blätter nicht für ungehörig halten. Nicht um ein hohes, wahrhaft preiswürdiges, in edlem Streben seit Jahrzehnten consequentes Ministerium gegen die beispiellosen Anmaßungen des Herrn Pustkuchen zu vertheidigen — denn dessen bedarf es nicht — auch nicht, um Herrn Beckedorff, dessen Verdienste um das preuß. Volksschulwesen unläugbar sind, und der sich durch die Beurtheilung und Verurtheilung der Kritik der Schulen nur unbedingte Hochachtung und Verehrung erworben hat,*) gegen die ferneren Angriffe des Herrn Glanzow zu schützen, habe ich diese Worte gesprochen; sondern nur, um, da es von anderer Seite nicht geschehen ist, offen und frei ungeheure Anmaßung in ihrer Unwahrheit nach Gebühr zurückzuweisen und dazu beizutragen, daß das Verdienst nur dem zuerkannt werde, dem es gebührt.

*) Der Kritik der Schulen ist nun ein Verdienst nicht mehr abzusprechen, nämlich das: eine so treffliche, jedem Pädagogen zum Studiren zu empfehlende Recension, als die von Herrn Beckedorff ist (Siehe dessen Jahrbücher, Band 7, Heft 1 u. 2), veranlaßt zu haben. Dieß ist in der That das Hauptverdienst der Kritik der Schulen.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Dritten Bandes zweites Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

Der Zweck des Lebens beſteht nicht darin, daß wir Einſicht, Glauben und Charakter haben, ſondern darin, daß wir dieſe Seeleneigenſchaften ausüben und bethätigen. Mit einem Worte: der Zweck des Lebens liegt im Handeln, ja das menſchliche Leben iſt weſentlich, ſo weit es menſchlich iſt, nichts Anderes, als ein Handeln und Thun.

Hoffmeiſter.

I.

Die Selbstliebe.

Bemüht, uns über die Beschaffenheit und die Idee der Selbstliebe aufzuklären, können wir in einer einleitenden Betrachtung diese Eigenschaft der menschlichen Seele mit einigen verwandten, oder entgegengesetzten Vorstellungen vergleichen. Selbstliebe scheint mit Eigenliebe verwandt, und von ihr unterschieden zu sein, ungefähr wie Selbstlob von Eigenlob. Sowohl in Eigenliebe und Eigenlob, als in manchen andern Ausdrücken, die sich auf das Wollen und Handeln beziehen, bezeichnen wir durch das vorgesetzte Eigen einen Tadel, etwas Verwerfliches, wie in Eigensinn, Eigenwillen, Eigennutz, Eigenheit, eigenmächtig. Der Eigensinnige beharrt auf seiner Meinung, weil es seine Meinung ist; selbstgefällig würdigt er die bessern Gründe des Andern nicht, oder vermag sie als Kurzsichtiger nicht zu fassen. Der Eigenwillige will seinen Willen haben, auch wenn es ihm nützlicher wäre, sich durch einen fremden führen zu lassen. Wenn wir aber dieser krankhaften Gemüthsstimmung, die dem Eigensinnigen das Urtheil trübt, und dem Eigenwilligen die vernünftige That nimmt, und so Beide bestraft, unsere Verzeihung schenken; so erscheint uns der Eigennützige als ein gefährlicher Mensch, wenn wir uns ihn als den denken, der den Anforderungen der Liebe und Freundschaft nur, wenn es ihm nützlich ist, huldigt, also nicht um ihretwillen, sondern weil sich mit ihnen zufällig die Berechnungen seiner Selbsucht verknüpfen, und der eigenmächtig in die Rechte Anderer eingreift, wo es sein Vortheil erheischt. Dem Kreise dieser fehlerhaften Beschaffenheiten, — die, wenn

ſie kleiner und verzeihlich ſind, wir wohl mit dem Namen Eigenheiten, zum Unterſchiede von Eigenſchaften, zu bezeichnen pflegen, — ſcheint ſich auch die Eigenliebe zuzugeſellen, deren unbeſtimmte Geſtalt wir feſter in's Auge faſſen müſſen.

Der Eigenſinnige und Eigenwillige lieben als ſolche nur einen Theil von ſich ſelbſt, jener ſeine Meinung, dieſer ſeinen Willen; die Eigenliebe aber ſcheint ohne Unterſchied Alles zu lieben, an Allem Gefallen zu finden, was ihr eigen zugehört; ihr Umfang iſt alſo weiter. Darin aber ſtimmt ſie mit den obigen Eigenheiten zuſammen, daß ſie alles ihr Gehörende nur deßwegen liebt, weil es ihr eigen iſt. Das eigne Ich gilt ihr mehr, als aller Werth, alle Tugend, den ſich dieß Ich aneignen kann, und ſie verfällt daher in den Fehler, daß ſie die Vorzüge bei Andern verkennt, die ſie im eigenen Leben hochſchätzt; daß ſie auf eingebildete Tugenden ſo ſtolz iſt, als auf wirkliche, und vielleicht alles gut heißt, was ihr gehört, und ſchlecht, was ſie nicht beſitzt, ſo daß der ausgebildeten Eigenliebe die Welt des Guten und Schönen nur ſo weit ſich erſtreckt, als das liebe Ich reicht. Alle drei Untugenden ſcheinen aber mehr Mängel des Verſtandes, als Laſter des Herzens zu ſein, daher die von ihnen Beherrſchten wohl unſer Bedauern, oft unſer Lächeln, aber nicht Verachtung und Abſcheu erregen. Seinem eignen Sinne und Willen regelmäßig mehr zu folgen, als des Andern verſtändigem Rathe, vermag nur ein Kind, ein Kranker, oder ein Blödſinniger; und ſeine eignen Fehler für Vorzüge halten und Alles abweiſen, was nicht in die eigne, enge Perſönlichkeit ſich einfügen läßt, zeugt von ſchwachem Blicke und nicht ſehr tiefem Urtheile. Eigenliebe iſt eine größere Untugend, als Eigenſinn, aber eine kleinere, als Eigennutz im engern Sinne. Die Eigenliebe lebt in der Einbildung eigner Vortrefflichkeit; die Eigennützigkeit ſucht aus allen geſellſchaftlichen Verbindungen, für ſich, Vortheil und Vergnügen zu ziehen. Jene verhält ſich gegen fremdes Leben verneinend, dieſe gebraucht es zu eignen Zwecken; daher lebt jene in der Betrachtung, dieſe im Handeln. Bei der Eigenliebe ſcheint immer etwas Unverſtändiges zu ſein; der Eigennutz aber kann ſich ohne Verſtand nicht geltend machen. Da er aber die Eigenliebe zum Ziele hat, ſo endigt er ebenfalls in Unverſtand. Zum oben genannten Eigenlob verhält ſich die Eigenliebe un-

gefährt, wie das Wort zum Gedanken. Wenn das Denken ein inneres Reden der Seele ist, so kann die Eigenliebe auch ein beständiges inneres Eigenlob genannt werden. Wir können also die durch das Wort sich äußernde Eigenliebe Eigenlob nennen.

Wie aber verhält sich Eigenliebe zur Selbstsucht? Man könnte sagen, wie Thorheit zum Laster, denn die Selbstsucht ist bösartiger; oder wie Affect zum Charakter, denn die Selbstsucht ist beharrlich und verständig. Außer der Selbstsucht nennt uns unsere Sprache unter dem Namen Sucht noch andere Leidenschaften: Ehrsucht, Herrschsucht, Habsucht, Gewinnsucht, Rachsucht; — die wir uns alle als verwerflich zu denken haben. Zwar nennt Kant*) auch alle Leidenschaften ohne Ausnahme böse, alle nicht nur pragmatisch verderblich, sondern auch moralisch verwerflich. Andere aber sprechen von lobenswerthen, ja edeln Leidenschaften, ohne die nichts Bedeutendes im Leben zu Stande komme. Darin aber stimmen Alle überein, daß eine jede Sucht der Seele dem Bösen angehöre. Die Selbstsucht aber ist die oberste dieser bösen Leidenschaften, die alle andern umfaßt und in sich begreift; sowohl der Herrschsüchtige, als der Habsüchtige, als der Rachsüchtige dienet der Selbstsucht. Der Vollendet — Selbstsüchtige würde alle diese bösen Leidenschaften in sich vereinigen; er würde Vergnügen, Habe, Ehre, Ruhm um Macht ausschließlich für sich haben wollen; er würde nicht in Einem irdischen Gute, sondern in allen zusammen nach einem Vorrang vor seinen Mitbürgern trachten. Doch wie die menschliche Natur schwach ist zur Verwirklichung der Tugend, so scheint sie beinahe noch schwächer zur Vollendung des Lasters. Die Selbstsucht, in ihrem ganzen Umfange, nach allen ihren Richtungen, scheint sich in keinem Menschen ausbilden zu können; sondern nur besondere Arten erscheinen in Einzelnen, gewöhnlich mit solcher Heftigkeit, daß nur Eine Art den Menschen beherrscht, und von ihr alle andern verdrängt werden. So läßt Ruhmsucht die Vergnügungssucht, Ehrsucht die Habsucht nicht aufkommen, und des Nachruhmes Zauberklang vernimmt nicht des Erwerbsüchtigen niedrige Seele. Des Menschen Herz scheint für zwei böse Leidenschaften nicht groß, — oder nicht schlecht genug. So nennen wir denn den selbstsüchtig, der auch

*) Anthropologie S. 226.

nur einen Theil der Selbstsucht in sich ausgebildet und groß-erzogen hat, so daß diese eine Leidenschaft, z. B. Hab- oder Ehrsucht, alle seine Wünsche beherrscht und alle seine Handlungen bestimmt. Die Eigenliebe schwebt nur in einem allgemeinen, unbestimmten Wohlgefallen an sich selbst, ohne einen bestimmten Lebenszweck vor Augen zu haben; wo sie Lob einerndten kann, ist sie befriedigt, dieß Lob beziehe sich, worauf es wolle; sie ist daher in der Gesellschaft unschädlich, denn sie verfolgt kein Ziel. Die Selbstsucht hingegen weiß, was sie will; sie erkennt einen bestimmten Zweck als den Endzweck des Lebens an, dem sie alles Andere zum Opfer bringt, in dessen Erreichung sie allein ihre Befriedigung findet, weßwegen sie zerstörend in das bürgerliche Leben, anmaßend in fremde Rechte eingreift. Der Eigenliebige, wenn ich mich so ausdrücken darf, liebt sich selbst am meisten; der Selbstsüchtige liebt Niemand außer sich; der Eigenliebige ist eine kleine Seele, an dem Selbstsüchtigen ist eine große verloren gegangen. Auch vom Eigennützigen ist der Selbstsüchtige noch unterschieden. Der Eigennutz im allgemeinen, weitern Sinne, findet im Leben eine Stelle, wo er erlaubt und zulässig erscheint, nämlich im Handel und Wandel, in der Gewerbthätigkeit, auf dem Markte. Aller dieser Verkehr würde verschwinden, wenn nicht jeder bezweckte, dabei durch Industrie, Speculationen, Fleiß, Arbeit und Geschicklichkeit seinen eignen Nutzen zu befördern. Die Selbstsucht ist dagegen überall verwerflich; denn sie ist immer bereit, fremde Rechte zu verletzen, während wenigstens ein Eigennutz sich im eben genannten Falle sehr wohl mit Gerechtigkeit und Pflicht verträgt. Der Selbstsüchtige bezieht Alles im Leben und das ganze Leben selbst auf eine Leidenschaft, Sucht genannt; der Eigennützige ist nur in einzelnen Handlungen und in bestimmten Verhältnissen auf den eignen Nutzen bedacht, und kann außer und über demselben noch andere Zwecke des Lebens anerkennen, die er vielleicht höher, als seinen Eigennutz, stellt. Die Selbstsucht also strebt nur nach einem (irdischen) Gute, oder nach den mit demselben verwandten nur um dieses einen willen, da es nicht wohl möglich ist, zugleich verschiedenartigen Leidenschaften zu fröhnen; der Eigennutz aber kann auf verschiedene Gegenstände gehen. Denn derselbe eigennützige Mensch kann als Kaufmann Geld, als Liebhaber sinnliche Lust, als Bürger Ansehen wollen, und so seinen Eigennutz gleichmäßig in alle

Verhältnisse vertheilen, während der Selbstsüchtige alle anderen Zwecke einer bösen Lieblingsleidenschaft systematisch unterordnet und einer consequent nachlebt.

Unter Eigenliebe und Eigenlob, Eigennutz und Selbstsucht erscheint nun die Selbstliebe, — unter vielen Thorheiten, Gebrechen, Lastern, — eine einzelne einsame Tugend. Ach! daß im irdischen Leben um jeden Vorzug so viele Gebrechen gestellt sind, so daß die Zahl der Laster weit größer, als die der Tugenden zu sein scheint, und es dem Menschen so schwer wird, das Rechte zu finden und festzuhalten! Oder sollte vielleicht auch die Selbstliebe eine Untugend sein, ähnlich den vorigen, so daß unserer Sprache für das richtige Verhältniß zu uns selbst das Wort, und uns den Sprechenden also der Begriff mangelte? So kann es nicht sein. Zwar läßt die Menge Selbstliebe in Eigenliebe und Selbstsucht überfließen, und läugnet oder bezweifelt es, ob der Mensch sich selbst lieben dürfe, weil sie keine andere Selbstliebe kennet, als welche sie im eignen Leben erfahren hat und fälschlich so nennt. Und, wahrlich! wenn uns diese Menge fragte: Sollen, dürfen wir uns selbst lieben? würden wir ihr vorerst zurufen: Ihr sollt euch nicht selbst lieben! Denn was ist es, was ihr an euch selbst lieben könnt? Aber auch wenn ihr liebenswürdig wäret, dann habt ihr das Geschick noch nicht, euch selbst zu lieben. Es ist euch schon oft gesagt worden, — würden wir fortfahren, — daß es die schwerste Kunst sei, sich selbst zu erkennen. Aber ich sage euch, nicht sich selbst zu erkennen, ist das Schwerste, sondern sich selbst richtig zu behandeln. Denn wo das Sich-richtig-Behandeln statt finden soll, muß die Selbsterkenntniß schon vorausgehen, und noch eine neue Kunst hinzutreten. Und was wäre dieß für eine Selbstliebe, die ihr nicht bethätigen wolltet oder könntet? —

Auch noch andere Gründe, als der genannte, mögen obwalten, welche die Tugend der Selbstliebe in Verdacht brachten. Es lebt eine Secte fanatischer Menschen unter uns, welche die Lehre ausbreiten, daß der Mensch von Grund aus und ganz und gar verworfen und jämmerlich sei. Sie, welche alle richtige Ansicht von menschlicher Tugend verwirren, stellen die Selbstliebe als die Wurzel des Bösen dar, natürlich, ohne ihren Unterschied von Selbstsucht und Eigenliebe zu ahnen. Auch ist das Wort Liebe, wegen seiner Allgemeinheit, in das Schlimme deutbar; denn auch unsere

Liebe zu Andern kann sinnlich, eigennützig und gemein sein, so daß wir mit einem Ausdrucke verschiedenartige Dinge bezeichnen, geistiges Wohlgefallen und Sinnenlust, wo es denn freilich zu wünschen wäre, daß wir für die eigennützige, sinnliche Liebe, wie die Griechen, andere Wörter hätten, um nicht genöthigt zu sein, unter demselben Worte bald eine Tugend, bald ein Laster zu verstehen. Aber in dem Sinne von Menschen-, Nächsten-, Vaterlandsliebe fassen wir die Liebe ganz bestimmt und unzweideutig als eine Tugend auf; und daher sind wir berechtigt, auch die Selbstliebe als etwas Lobenswürdiges zu denken, und dieß um so mehr, da wir für ein verwerfliches Wohlgefallen an uns selbst so viele andere Ausdrücke haben. Freilich muß über die sogenannte Selbstliebe der meisten Menschen das Verdammungsurtheil ausgesprochen werden; aber auch die Nächstenliebe der meisten ist unächter Art. Die wirkliche Nächsten- und Selbstliebe, und überhaupt jede Tugend dürfen wir nicht bei den Meisten, sondern nur bei Wenigen, — bei den Guten suchen. Der Mensch denkt sich die Dinge, wie er sie übt, und spricht von ihnen, wie er sie sich denkt. Wenn daher der Wortgebrauch der Menge, und nicht vielmehr der Geist der Sprache, für uns bindend sein sollte; so müßten wir nicht allein so sprechen, sondern auch so handeln und denken, wie diese Menge handelt und denkt.

Wir fassen also die Selbstliebe vorläufig als eine Tugend auf, und sagen, daß nur der Edle sich selbst zu lieben vermöge. Und wir loben nicht etwa die weise, die ächte Selbstliebe, sondern die Selbstliebe unbedingt und unumschränkt, indem wir sie uns nur als eine Tugend denken, da wir andere Ausdrücke genug haben, um eine verkehrte Zuneigung zu uns selbst zu bezeichnen.

Um nun die Beschaffenheit dieser Tugend näher kennen zu lernen, scheint es sehr wichtig, die Selbstliebe mit Selbstachtung zu vergleichen. Achtung und Liebe gehen beide sowohl auf uns, als auf Andere, und scheinen, sich gegenseitig ergänzend, durch das ganze sittliche Leben zu greifen, so daß sich vielleicht auf sie, im Bunde, alle Gebote der Sittenlehre zurückführen lassen. Wir achten im allgemeinen den, welcher der Pflicht oder auch nur seiner Ueberzeugung von der Pflicht gemäß lebt; wir verachten mit Recht den Pflichtvergessenen und Sittenlosen. Diese Achtung und Verachtung geht sowohl auf uns, als auf Andere, und hat ih-

ren Grund nicht in dem Urtheilenden, sondern lediglich in dem Beurtheilten. Doch die Achtung hat noch eine weit tiefere Bedeutung. Der Achtungswürdige nämlich denkt und handelt in Uebereinstimmung mit seinem bessern Ich, mit der innersten Ueberzeugung seines ewigen Geistes, seiner unsterblichen Seele; und wir scheinen die Uebereinstimmung des einzelnen Menschen in Gedanke, Gesinnung, Wort und That mit diesem ewigen, in Allen gleichen Menschengeiste nur deßwegen zu achten, weil wir schon vorher diesem Geiste selbst unsere höchste Achtung gezollt haben. Weil nun dieser Geist das ursprünglich ganz gleiche, unveräußerliche Eigenthum jedes Menschen ist; so kann sich im Grunde kein Mensch als solcher unserer Achtung verlustig machen. Denn wie er sich uns auch immer durch seine Gesinnung und Handlungsweise verächtlich mache; so können wir doch nicht aufhören, in ihm fortwährend den Menschen zu achten. Daher sind unsere Verpflichtungen nicht durch der Menschen, mit denen wir verkehren, sittliche Güte gesteigert, und durch deren Schlechtigkeit vernichtet; denn ein freigegebenes Wort soll ich dem Schurken sowohl halten, als dem braven Manne, und Betrug und Diebstahl ist gegen den einen so wenig erlaubt, als gegen den andern. In unserm Benehmen gegen Andere also sollen wir uns von dieser höhern Achtung, vor dem vernünftigen Geiste, bestimmen lassen, und jene andere Achtung, das Urtheil über den selbsterworbenen Werth eines Menschen, kommt hier gar nicht in Betracht. Daher kommt es denn auch, daß gewisse Pflichten, z. B. die Treue, die Rechtlichkeit, auf gleiche Weise auch gegen die verschiedensten Menschen zu beobachten sind; diese Pflichten nämlich werden uns durch den Menschengeist selbst dictirt, durch das Eigenthümliche unserer Natur, in der Jeder — Mensch ist, dessen unvergleichliche Würde so erhaben ist, daß die eigne Kraft des Menschen sie nicht vermehren, noch vermindern kann, obgleich aller eigne Werth nicht in dem liegt, was der Mensch von Natur oder dem Schöpfer erhalten, sondern vielmehr in dem, was er selbstthätig erworben hat. Trüge nicht Jeder eine solche unzerstörbare Menschheit in sich; so wäre ein Gebot, wie dieses: Alle sollen gegen Alle treu sein, ganz bedeutungsleer. Denn dem Schlechten wäre Niemand Treue schuldig, weil er sich seiner Menschheit verlustig gemacht, und wiederum wäre die Treue dem Bösen zu üben unmöglich, oder sie wäre in ihm werthlos, weil nur der

Mensch die Tugend zu üben vermag, oder nur menschliche Tugend einen Werth hat. Wenn nun aber auch von beiden Bedeutungen der Achtung die eine aus der andern hervorzugehen scheint, so sind beide doch wesentlich von einander verschieden; denn das eine Mal achten wir im Menschen, was ihm fremdher gegeben ist, das andere Mal, was er eigens thut; dort achten wir Alle, hier achten wir die Guten.

Aber die Achtung trägt eine Unvollständigkeit in ihrem Wesen, welche nur die Liebe ergänzt. Sich Achtende stehen sich ferne; ohne Liebe würde wohl unter ihnen eine sinnliche, nützliche Gemeinschaft entstehen, wie sie das Bedürfniß erheischt, aber nie würde die Seele die Seele finden. Vergleichen wir nämlich die untergeordneten Gebote der Achtung unter einander, so finden wir, daß sie eigentlich alle verbietender Art sind, indem sie uns nur sagen, was wir gegen Andere und uns selbst nicht thun, z. B. daß wir den Mitbürger nicht betrügen, nicht belügen, auf keine Weise übervortheilen und beeinträchtigen sollen, aber uns über das in Zweifel lassen, was wir denn eigentlich zu thun haben, so daß wir der Achtung vollkommen zu genügen scheinen, wenn wir der Menschenwürde nur nicht zu nahe treten. Wenn aber die Achtung nur verbietet, so gebietet die Liebe. Und von dieser Liebe scheint alle Theilnahme, alles Interesse, Wohlwollen, Wohlgefallen, edle Zuneigung auszugehen, und sich von ihr über das Leben zu verbreiten. Wo die Achtung mit ihrer Gerechtigkeit allein waltete, würde Geist dem Geiste kalt und theilnahmlos gegenüberstehen; dem Einzelnen wäre sein eignes Wesen gleichgültig, und ein solches Nebeneinanderleben würde keine andern Freuden, als Sinnengenuß, bieten, und wäre einer winterlichen Landschaft ohne Laub, Blüthe und Wärme nicht ganz unähnlich. Daß wir einen Menschen nicht allein nicht beleidigen, beeinträchtigen, übervortheilen, sondern seine Wünsche und Zwecke zu den unsrigen machen, und sie, wie solche, fördern und hegen; daß wir in ihm nicht nur eine menschliche Würde anerkennen und ihr auf keine Weise zu nahe treten, sondern daß wir an der ganzen Gestaltung und Ausbildung dieses andern Lebens den innigsten Antheil nehmen, unser Denken, Streben und Wünschen in dasselbe verpflanzen, und einen zweiten Geist mit dem unsern zusammenfließen lassen, so daß wir unser eignes Dasein erweitern und verdoppeln; daß

wir von unserm eignen Geistesleben nicht allein Freiheit, Sclavensinn, Niederträchtigkeit, kurz Alles, was ihn schändet, ferne halten, sondern daß wir die Veredlung des Geistes uns zur besondern, eignen Sorge machen, und ihn mit jeder edlen Zierde, jedem hohen Schmucke zu bereichern streben: — alles dieses geht einzig und allein von der Liebe aus. Achtung und Liebe hängen beide nicht von unserer Willkühr ab; aber die Achtung wird uns durch des Andern Menschenwürde oder Benehmen gleichsam abgenöthigt, so daß wir hier nur zu gehorchen und uns zu unterwerfen haben; zur Liebe hingegen werden wir von außen nicht bestimmt, sondern nur angeregt, so daß die Liebe, von eignen Wünschen und Ansichten abhängig und ausgehend, ein freies Erzeugniß und Geschenk unseres eignen Herzens zu sein scheint. In der Achtung also unterwerfen wir uns einem fremden Gebote, in der Liebe genügen wir unserm eignen Herzen. In der Unterwerfung unter die Achtung vollziehen wir demüthig ein göttliches, allgemeines Gesetz, in der Huldigung der Liebe werden wir unseres eignen Wesens froh. Hier thun wir, was wir nicht lassen können; dort, was wir sollen.

So stehen Achtung und Liebe als zwei ganz verschiedenartige Tugenden neben einander. Die Achtung mit ihrer Gerechtigkeit wird, auch auf der höchsten Stufe ihrer Ausbildung, nie in die Liebe sich umsetzen; und die Liebe mit ihrer Freundschaft wird sich nie auf bloße Achtung zurückführen lassen. Zur gesetzgebenden Achtung muß als ein neues Element, die erwärmende, belebende, gestaltende Liebe hinzutreten und mit ihr zusammenwachsen, wenn das sittliche Leben seine Vollendung erhalten soll. Wer möchte sich auch um die nur abwehrende, beschränkende Gerechtigkeit in der Gesellschaft bemühen, dem es nicht um die einigende, beseligende Freundschaft zu thun wäre? So möchte, was schon oft gesagt ist, die Achtung die nothwendige Voraussetzung und Grundlage der Liebe sein; die Liebe selbst aber der Zweck und die Ergänzung der Achtung.

Die Anwendung des bisher Gesagten auf Selbstachtung und Selbstliebe ist nicht schwierig. Jeder soll sich selbst, und auch dann noch achten, wenn er sich durch sein Verhalten vor sich selbst verächtlich gemacht hätte; er soll auch dann noch das, wenn auch besudelte, aber unvertilgbare Ebenbild Gottes, worin er eigentlich allein Mensch ist, anerkennen und achten; denn ohne dieß Anerkennen würde

er dieſes Ebenbild noch mehr beſudeln; und die Verachtung unſeres tiefſten Selbſtes, müßte ſie nicht auch zu einer Verkennung des göttlichen Weſens führen? Wer in der geiſtigen Welt das Göttliche nicht mehr anerkennt, wie ſollte dieſer es noch in der körperlichen vernehmen? wer das Gottähnliche, den Geiſt in ſich, verachtete, würde er Gott noch in dem Gottunähnlichen, in den Körpern außer ſich, finden? Und auch auf ſeine Mitmenſchen würde ſich die Verachtung ſeiner ſelbſt erſtrecken; denn die Selbſtverachtung kann nicht anders als ſchnell in eine allgemeine Menſchenverachtung übergehen. Der ſich ſelbſt Verachtende iſt feig, niederträchtig, vertrauenlos, und der Lüge, dem Betruge, der Tücke, der Anmaßung und andern Laſtern leicht zugänglich. Dieſes Böſe hält die Selbſtachtung von uns ab, daß das Göttliche in uns ſeine Reinheit entweder behalte oder wieder erlange. Die fernere, poſitive Fürſorge des Ausbildens und Veredelns übernimmt dagegen die Liebe.

Und hier muß noch ein anderer Unterſchied zwiſchen Achtung und Liebe angedeutet werden, damit wir der eigenthümlichen Beſchaffenheit der Selbſtliebe näher und näher treten. Beide erſtrecken ſich auf den Geiſt; wir achten und lieben eigentlich nur das Geiſtige. Denn das Körperliche und Lebloſe lieben wir nur deßwegen, weil wir in demſelben einen Abdruck oder eine Analogie des Geiſtes gewahr werden. Die Liebe nämlich iſt ſo überſchwenglich reich, daß ſie auch dem Körperlichen ihren Geiſteshauch mittheilt und dem Lebloſen ihre Seele gibt. Die innige Freude, die Erhebung, welche in der Betrachtung der Muſchel, des Baumes, des Sternenhimmels liegt, ſcheint eine viel tiefere Quelle zu haben, als dieſe Körperwohlgeſtalt, dieſer Farbenſchimmer, den wir mit den Augen ſchauen. Wie könnte auch die körperliche Welt einen Frieden, eine Seligkeit in uns überfließen laſſen, die ſie ſelbſt nicht haben kann? Weil wir in dieſen körperlichen Bildungen und Formen geiſtiges Leben ahnen; weil wir in ihnen des Geiſtes Ebenmaß und Schönheit gleichſam verkörpert und veranſchaulicht greifen und fühlen; weil ſich uns in ihnen das eigne, ſchwebende, ſchwer feſtzuhaltende Geiſtesleben gefällig, feſtgebunden, leichtfaßlich vor das ſinnige, bezauberte Auge ſtellt; weil Geſtalt, Ton und Farbe uns an des ewigen Geiſtes unverwelkliche Schöne erinnern: deßwegen ſcheint uns die äußere Natur mit reiner Liebe und ſtets neuer Bewunderung zu erfüllen. Daher

möchte unſere Liebe und Bewunderung in ihr nicht viel mehr finden, als wir vorher in ſie getragen haben; daher möchte uns die Schrift der äußern Natur um ſo verſtändlicher ſein, je tiefere Blicke wir in uns ſelbſt gethan haben; daher möchten wir ihr um ſo näher ſtehen, je befreundeter wir uns ſelbſt ſind. Wem ſich ſein eignes Weſen verhüllt, deſſen Blicke trübt ſich auch die äußere Welt, und in dem Maße, als wir uns ſelbſt veredeln, reinigen und in uns ſchöner werden, erſcheint auch Alles um uns in veredeltern, ſchönern Formen. Die Natur ſteigt vor unſern Augen und ſinkt, verſchönert und verhäßlicht ſich mit dem Werthe in uns ſelbſt. So weiſ't uns alſo das reine, liebende Wohlgefallen an körperlichen Bildungen und Verhältniſſen auf geiſtiges Leben zurück, und wir ſcheinen daher eigentlich nur das Geiſtige zu *lieben*. Daß dieß in noch höherm Grade von der *Achtung* gilt, iſt für ſich klar; denn Niemand wird wohl im Ernſte ſagen, daß er vor einer Pflanze oder einem Thiere Achtung habe. Wir lieben daher den Geiſt und ſein Bild, wir achten hingegen *nur* den Geiſt. Aber die Achtung iſt noch viel enger beſchränkt; ſie bezieht ſich nämlich nicht auf das *ganze* geiſtige Leben, ſondern nur auf den kleinſten Theil deſſelben. Wir haben nämlich keine Achtung (in der eigentlichen Bedeutung des Worts) vor *dem* Geiſtigen, was der Menſch mit den Thieren gemein hat, z. B. vor Gedächtniß und Einbildungskraft, ja nicht einmal vor *dem*, was ihm eigenthümlicher zukommt, wie Verſtand und Vernunft; ſondern wir achten nur das Ueberſinnliche, Ewige und Göttliche im Menſchen, wie Jeder es in der Tiefe ſeines Geiſtes trägt, und der Gute es in ſeinem freien Handeln verkündigt. Die Liebe hingegen bezieht ſich nicht auf dieſe überſinnliche Idee des Geiſtes, ſondern auf deſſen ebenmäßige, edle, ſchönmenſchliche Ausbildung und volle Entfaltung im zeitlichen Leben. Wo wir daher einen reinmenſchlichen Zug finden; wo uns eine ſchöne Entfaltung irgend einer Geiſtesanlage, im Denken, Handeln, Streben, Fühlen des Andern erſcheint; wo wir in Haltung, Miene, Gebehrde, Stimme das Geiſtige ausgeprägt ſehen; wo die geiſtige Kraft die körperliche Maſſe durcharbeitet und durchgebildet hat; wo wir im Leben in des Menſchen Kraft, Geſchicklichkeit, Talent irgend einer geiſtigen Vollkommenheit begegnen: da überall fühlen wir unſere Liebe mehr oder weniger angeſprochen. Ja, nicht nur die löblichen Thätigkeiten, Neu-

gerungen, Entfaltungen, Fertigkeiten, Uebungen des Menschengeistes fühlen wir uns zu lieben gezwungen, sondern auch die Erzeugnisse und Hervorbringungen desselben, so daß wir nicht nur den Geist, sondern alles Geistige und aus dem Geiste Hervorgegangene lieben. So lieben wir die Tugend, schöne Thaten, Wissenschaft und Kunst, bis herab zur geringsten Erfindung oder Geschicklichkeit. Und das Reich der Liebe noch mehr erweiternd, tragen wir sie empor über das menschliche Leben, und nennen den höchsten Gedanken unseres Glaubens die ewige Liebe, der wir nichts darzubringen uns im Stande fühlen, als eben wieder unsere innige Liebe.

Wie weit ist die Welt der Liebe und wie eng dagegen der Bezirk der Achtung! Dagegen ist der Gegenstand der Achtung ein höherer, als der der Liebe; denn die Achtung geht auf das Göttliche in uns, die Liebe nur auf das rein Menschliche. Da wir aber keine Götter, sondern Menschen sind, und daher unser Leben nur menschlich leben und ausbilden können; so muß zwar einem edeln Leben die Achtung, die auf das Göttliche in uns geht, zu Grunde liegen, und es soll von ihr ausgehen; aber dieß Göttliche läßt sich nicht so weit entwickeln und ausdehnen, daß durch dasselbe ein vollständig gutes menschliches Leben zu Stande käme; sondern es muß zu dieser Achtung noch die Liebe hinzutreten, welche das rein Menschliche will. Daher wurde schon oben gesagt, daß sich die Achtung in der Liebe ergänze und in ihr sich vollende. Dem Gegenstande nach steht die Achtung höher, als die Liebe; die Eigenthümlichkeit unserer menschlichen Natur hingegen trägt die Liebe über die Achtung empor. Wenn wir nun aber von unserer Liebe zu Gott sprechen, so scheinen wir das Wort uneigentlich und in einem höheren Sinne zu gebrauchen, als wir es hier auffassen. Das unendlich Höhere nämlich, als wir sind, können wir eigentlich nur verehren und anbeten; insofern wir uns aber diesem Höchsten ähnlich und verwandt denken, werden wir es auch mit unserer Liebe zu umfassen wagen, doch ohne uns je in dieser Liebe selbst zu genügen, weil Gott nicht nur mit einer unendlich höhern Liebe geliebt werden müßte, als sie uns möglich ist, sondern auch mit einer ganz von der verschiedenen, welche wir gegen bloße Menschen fühlen und üben. Gar nicht aber ist die Achtung auf Gott zu beziehen; denn wir achten nur, was uns gleich steht.

Aus den bisherigen Erörterungen ergiebt es sich, war-

um die Verbote der Achtung, z. B.: du sollst treu, wahrhaftig, rechtlich sein — allgemein nothwendig sind; die Gebote der Liebe dagegen nicht auf gleiche Weise allgemein bindend sein können. Der Verbote der Achtung sind wenige, aber sie sind unverbrüchlich, so daß sie Jeder gegen Jeden ausüben soll; der Gegenstände, die unsere Liebe fordern, giebt es dagegen unendlich viele, und da es unmöglich ist, allem rein Menschlichen sein Interesse, seine thätige Theilnahme zu schenken, so bleibt hier der eignen Wahl des Menschen mehr oder weniger Spielraum. Es gestaltet sich nach den verschiedenen Verhältnissen, Neigungen und Ansichten die Liebe ganz verschieden, und bildet sich eigenthümlich aus, unter den Menschen, während die Achtung mit ihrer Gerechtigkeit von allen Menschen auf gleiche Weise anerkannt und ausgeübt werden sollte. So hat die eigne Subjectivität auf die Liebe einen großen Einfluß; auf die Gerechtigkeit soll sie gar keinen haben.

Kehren wir nun zur Selbstachtung und Selbstliebe zurück, so haben wir früher schon gesehen, daß der Mensch sich selbst achten solle, und aus den letzten Betrachtungen folgt auch, daß er sich selbst zu lieben habe. Man könnte die Nothwendigkeit der Selbstliebe noch auf andere Weise zu zeigen suchen; man könnte fragen: wenn Menschenliebe im Allgemeinen geboten ist, wie sollte sich Jeder nicht auch selbst zu lieben haben? Oder, wenn der Mensch seinen Nächsten lieben soll, warum sollte er diese Liebe einseitig und lahm lassen, und nicht auch sich selbst lieben? Doch wir wollen diese Nachweisung nicht ausführen, sondern vielmehr unsern oben eingeleiteten Gedankengang weiter verfolgen, in der Hoffnung, daß es, wenn wir die Darstellung der Selbstliebe vollendet haben werden, auch dem Ungläubigsten nicht mehr zweifelhaft sein wird, daß wir uns selbst lieben sollen. Wir sahen oben, daß der Mensch sich selbst Achtung schuldig sei; ferner daß die Achtung für sich allein nicht fähig sei, die volle Aufgabe des Menschenlebens zu lösen; wie vielmehr zu ihr sich die Liebe gesellen müsse, damit dasselbe sich vollständig lobenswerth gestalte. Die Selbstachtung, sagten wir oben, wahre den göttlichen Funken der ewigen Menschenwürde in der Brust; und da uns klar geworden ist, daß die Liebe überhaupt in dem reinen Wohlgefallen an schöner Ausbildung des Geistes lebe: so wird es nun unbezweifelt feststehen, daß die Selbstliebe eine edle Ausbildung

und Entfaltung des eignen Geistes zum Ziele habe. Mit diesem zusammen aber scheint Alles ausgedrückt, was der Mensch sich selbst schuldig ist: einmal, daß er sich nichts vergebe, daß er an dem Gottesbild der Würde in ihm, nicht frevle, sich nicht selbst schände durch Tücke, Niederträchtigkeit, Wegwerfung, Ehrlosigkeit und sonstige Laster, — was die Selbstachtung unbedingt gebietet; dann, daß er für eine ächt menschliche Entwicklung seines eignen Geistes Sorge trage, — was die Selbstliebe fordert. Die Selbstachtung legt zu diesem erhabenen Werke nach festen, gleichen Gesetzen die Grundsteine; die Liebe hingegen vollendet den Wunderbau, zwar nach einem gegebenen Bauplane aufgeführt, aber auch reich an eignen Zierden und Ausschmückungen, die aus der eigenthümlichen, freien Neigung und Ansicht der Baumeisterin hervorgingen. So dient der Mensch in dem edelsten Geschäfte zugleich einem höhern Gebote, und bethätigt seine eigne Neigung und Ansicht. Selbstachtung geht auf das Selbst in der Idee, Selbstliebe auf das Selbst in der Erscheinung.

Nachdem wir nun die Selbstliebe von Selbstachtung gesondert haben, ist es leicht einzusehen, wie ganz und gar Selbstliebe von Eigenliebe und Selbstsucht unterschieden sei. Die Eigenliebe ist eine unverständige, unlautere Selbstzufriedenheit, der die eignen Fehler so lieb sind, als die eignen Tugenden, die, was sie an Andern tadelt, lobt, so bald sie selbst es besitzt. Die Selbstliebe ist, wie jede Tugend, verständig und lauter. Ferner erfreut sich die Eigenliebe mehr dessen, was außerwesentlich, als was wesentlich ist; mehr dessen, was uns zufällig zukommt, als was wir selbst aus uns gemacht haben; mehr dessen, was wir empfangen haben und besitzen, als was wir durch uns selbst sind und thun. Die Selbstliebe hingegen lebt einzig und allein in dem Wohlgefallen an der vollen Entwicklung des Geistes und des Körpers durch den Geist, welche uns nicht fremdher geschenkt wird, sondern nur selbstthätig oder wenigstens mitwirkend erworben werden kann, und in jedem Augenblicke des Lebens selbstkräftig bethätigt werden soll. Während die Eigenliebe um die Außenseite des Lebens flattert, und kindisch eitel nach Schimmer und Glanz hascht, ist die Selbstliebe dem Kern unserer Menschheit zugekehrt, und will nur das, was aus dieser hervorgeht. Bei der Eigenliebe ist daher Eitelkeit, Selbsttäuschung; bei der Selbstliebe

iſt ein geiſtiges Intereſſe und edles Streben. Der ſich ſelbſt Liebende liebt als ſolcher und unmittelbar nicht ſeinen Reichthum, ſeine Ehre, ſein Anſehen, denn dieſe Güter liegen dem Selbſt ſehr ferne und ſind nur zufällig mit ihm verbunden; und auch nicht ſeine körperlichen Vorzüge, weil der Körper nur etwas an uns iſt, aber nicht unſer Selbſt; und er liebt nicht einmal zu oberſt ſeine geiſtigen Naturanlagen, ſondern eigentlich nur die ſelbſtthätige Entwicklung dieſer Anlagen. Denn er liebt ſich ſelbſt; das eigentliche Selbſt aber liegt nicht in dem, was wir um, an und in uns geſchenkt erhalten haben, ſondern darin, wie wir nach den empfangenen Kräften uns durch eignen Fleiß, durch eigne Anſtrengung ſelbſt entwickeln. Nur in dieſer ſelbſtthätigen Geſtaltung und Hervorbildung aller oder der beſten Anlagen unſerer Natur leben wir unſer eignes Leben; nur innerhalb dieſer freien eignen Wirkſamkeit liegt unſere Menſchlichkeit, außerhalb derſelben gehören wir nicht mehr uns ſelbſt, ſondern einer göttlichen, oder einer thieriſchen Kraft an. Die Selbſtliebe alſo geht einzig und allein auf die ſelbſtthätig hervorgebildete ſchöne Menſchlichkeit, denn darin allein liegt unſer Selbſt; das allein ſind wir; darin allein leben wir unſer eignes, und kein fremdes Leben. Ehre, Reichthum, Geſundheit, Körperſchönheit liebt der ſich ſelbſt Liebende nur entweder als Mittel der Bedingungen höherer Güter, oder als Erfolge ſelbſtthätiger Geiſteskraft. Von Selbſtſucht aber iſt die Selbſtliebe ſo weit entfernt, daß ſchon einige Andeutungen hinreichen, das Widerſtreitende beider hervortreten zu laſſen. Während die Selbſtliebe das Schöne und Edle zum Ziele hat, will die Selbſtſucht nur das Angenehme und Nützliche. Sie iſt alſo in ſolchen Begierden und Leidenſchaften befangen, die entweder Sinnesluſt, oder die Mittel zur Sinnesluſt ſuchen. Wer nach Gelehrſamkeit, Bildung, Herzensgüte, Willensſtärke, Tugend trachtet, heißt nicht ſelbſtſüchtig; vielmehr führt der Vergnügungsſüchtige, der Habgierige, der Ehrgeizige dieſe Benennung, welcher nach jenen höhern Gütern auch nur deßwegen ſtrebt, um ſich durch ſie dieſe äußern zu verſchaffen, während der Selbſtliebende um die äußern bloß der innern wegen ſich bemüht, ſo daß Beide ein entgegengeſetztes Ziel verfolgen. Jede Selbſtſucht iſt daher, wie in geringerm Grade auch die Eigenliebe, eigennützig, die Selbſtliebe dagegen iſt als ſolche uneigennützig. Der Eigennutz nämlich erſtreckt ſich nur ſo weit, als das

sinnliche Bedürfniß, sei es natürlich oder erkünstelt. Wer nun Alles, selbst das Schöne, auf das Bedürfniß bezieht, also nur Genuß und das Nützliche will, — der ist der Selbstsüchtige. Der Selbstsüchtige ist daher durch und durch eigennützig. Der Selbstliebende dagegen wird dem Genuß und dem Nützlichen nur zur Erhaltung und Erregung des geistigen Lebens, — er wird ihm also nur einen mittelbaren, beschränkten Werth beilegen. In einer untergeordneten Sphäre ist daher, nach dem, was wir oben über den Eigennutz sagten, auch der Selbstliebende eigennützig, wenn es in unserer Sprache nicht vielleicht ein anderes, bequemeres Wort giebt, um ein mäßiges Bestreben nach irdischen Gütern zur Befriedigung nothwendiger, oder unschädlicher Bedürfnisse zu bezeichnen. Wir müssen aber jetzt hinzusetzen: der sich selbst Liebende ist an sich nicht eigennützig; denn er will in Genuß und Habe höhere Güter. Wenn daher jede Bestimmung vom Ziele und Zwecke ausgehen muß, und die Mittel als etwas bloß Zufälliges dabei nicht in Betracht gezogen werden dürfen, so haben wir ein volles Recht zu sagen: die Selbstliebe ist ganz uneigennützig. Nur nach zufälligen Beziehungen und Verknüpfungen, aber nicht an sich, kann sie eigennützig genannt werden. Wenn daher die Selbstliebe in der Bethätigung des wahrhaft Menschlichen liegt, in unserm wahrhaften Selbst, so hat die Selbstsucht ihr wahres Selbst verloren; denn sie findet es allein in Genuß und den Mitteln dazu. Sie lebt bei aller Klugheit, Feinheit, List, der sie sich rühmt, in dumpfer Selbstvergessenheit, und wird bei aller Freude, in der sie taumelt, des eignen Lebens nicht inne und froh, sondern nur der Anregungen zum Leben. Darum kann es dem selbstsüchtigen Menschen in seiner Selbstsucht nie wohl und heimisch werden; denn in seinen Bestrebungen und Freuden ist ihm der Mensch entschwunden, er sich selbst, und das Thierische ist an seine Stelle getreten.

Wir können nach dem Bisherigen die Selbstliebe ein reines, uneigennütziges Wohlgefallen an dem schön Menschlichen, oder ein Ergreifen der Geistesschönheit im eignen Leben durch das Gefühl nennen. Aber soll die Selbstliebe ein bloßes Wohlgefallen und Gefühl sein und bleiben, oder soll sie mehr werden? Mit dieser Frage eröffnet sich uns der Anfang neuer Gedankenverbindungen, welche uns noch näher mit dem Wesen der Selbstliebe bekannt zu machen ver-

sprechen. Wir haben bisher von Seiten der Selbstachtung, der Eigenliebe und der Selbstsucht in unsere Tugend einzudringen gesucht; wir wollen nun noch Selbstliebe mit Nächstenliebe zusammenstellen, in der Hoffnung, daß uns auch diese Vergleichung neue Aufschlüsse geben, oder die schon beiläufig angedeuteten bestätigen und feststellen wird. Selbstliebe steht so neben Nächstenliebe, welche man gewöhnlich wohl auch Liebe schlechtweg zu nennen pflegt, wie Selbstachtung neben Nächstenachtung. Findet zwischen der Selbstliebe und Nächstenliebe ein Unterschied statt, und welcher? Man könnte sagen: wenn ich einen Andern liebe, so liebe ich das ganze Geistesleben desselben; wenn ich hingegen mich selbst liebe, so muß dabei das, was liebt, von dem, was geliebt wird, unterschieden sein, so daß ein Theil der Seele der Liebende, ein anderer Theil der Geliebte ist; daher könne kein Mensch sich ganz selbst lieben, denn er liebe immer den Theil seiner selbst nicht, mit dem er liebe. Den andern Menschen könne man aber, und solle man ganz lieben. Da nun der liebende Theil der Seele, könnte man weiter schließen, gewiß der edelste, vorzüglichste Theil derselben sei, — denn wie wäre es möglich, daß ein unedles Vermögen, beinahe von allen Geistesthätigkeiten die herrlichste hervorbringe? — so liebe der Mensch eigentlich nur einen unedlern Theil seines Geistes, und könne den edelsten nicht lieben. In diesem vorzüglichsten Theil aber sei das eigenthümlich Menschliche, das Selbst des Menschen, — denn wie könnte dieß in dem Niedrigern liegen? Daher könne der Mensch sein eignes Ich, sich selbst, eigentlich gar nicht lieben, und jede Selbstliebe sei eine Selbstsucht, und von der Selbstliebe als einer Tugend zu sprechen, sei eine große Selbsttäuschung. Denn wenn man auch sagte, der edlere Theil könne sich ja selbst lieben; so müßte man auch in diesem edleren wieder einen liebenden und einen geliebten, also einen thuenden und einen leidenden unterscheiden, von denen der thuende besser, der leidende schlechter wäre, und dieser Unterschied würde sich wiederholen, auch wenn man die Theilung in's Unendliche fortsetzen wollte. Daher sei es dem Menschen ganz unmöglich, sich selbst zu lieben: denn in dem Besten in uns liege ja unser Selbst. Dieser Einwurf müßte den Feinden der Selbstliebe willkommen sein, — wenn die meisten Menschen da noch Gründe nöthig zu haben glaubten, wo sie sich in Bildern, Phrasen und Declamationen Luft machen. Aber die ganze

Sophisterei fällt durch eine von uns oben gemachte Bemerkung. In der Selbstliebe nämlich liebt nicht eine Anlage, ein Vermögen das andere; — wäre dieses, so würde der Einwand unwiderlegbar sein; — sondern ein Vermögen oder die Zusammenwirkung mehrerer Vermögen zu einer Geistesthätigkeit liebt die Ausbildung eines, mehrerer, aller Vermögen des Geistes, und durch diesen auch des Körpers, im Bunde, und zwar eine solche, die der Mensch selbst bewirkt hat. Die Selbstliebe liebt also nicht das Edelste, was wir empfangen, sondern was wir erworben haben. So also können wir unser ganzes Selbst, nämlich nach seiner zeitlichen Hervorbildung, lieben, so daß sich dadurch wenigstens die Selbstliebe von der Nächstenliebe nicht unterscheidet. Aber wodurch denn? Man kann sagen: bei der Selbstliebe können wir unsere Verstandes-, Herzens- und Tugendausbildung mehr selbstthätig herbeiführen, indem wir nur begünstigende Umstände und Anderer Mithülfe bedürfen, während wir bei der Nächstenliebe in diesem Bildungsgeschäfte nur die zweite Stelle einnehmen, nämlich nur helfen können. Ferner ist die Nächstenliebe wesentlich gegenseitig, denn ohne das Gegenseitige wird unter verschiedenen Menschen von einer schönen Liebe nie geredet werden können; die Selbstliebe dagegen kann nur einseitig sein, denn es liebt das Vermögen der Liebe die freie, edle, geistige Entfaltung, diese aber, die geliebte, kann nicht wiederlieben. Endlich könnte man auch die alte, freilich ziemlich abgedroschene Unterscheidung geltend machen, daß in der Selbstliebe das Subject sich auf sich selbst, in der gewöhnlich schlechthin sogenannten Liebe auf ein anderes Object beziehe. Der Mangel der Wechselseitigkeit begründet immer den Hauptunterschied. Sind nun in diesem Merkmal Selbst- und Nächstenliebe von einander unterschieden, so sind sie dagegen durch ein anderes wieder mit einander verwandt.

Es ist nämlich hinlänglich anerkannt, daß die Nächstenliebe nicht bloß passiv und beschaulich, sondern daß sie thätig sein soll; und so soll auch die Selbstliebe nicht ein bloßes Gefühl bleiben, sondern ein thätiges Wohlgefallen werden. Die sich in Thaten äußernde Menschenliebe möchte mit Recht Freundschaft genannt werden; und daher soll die Selbstliebe den Menschen mit sich selbst befreunden. Sowohl Nächsten- als Selbstliebe scheint sich

nur im Thun zu vollenden, also nur in der Freundschaft ihr Ziel zu finden.

Dieser wichtige Gedanke erfordert eine weitläuftigere Auseinandersetzung. Wir wollen sie von da ausgehen lassen, von wo sie scheint, beginnen zu müssen.

Es ist beinahe unbegreiflich, daß es von so Vielen, auch lauter Gesinnten, noch immer verkannt wird, daß der Zweck des irdischen Lebens in nichts Anderm, als im Handeln liege, und daß wir uns also auch für das ewige Leben nicht anders vorbereiten können, als durch das Handeln. Unbegreiflich scheint diese Verkennung, da nichts an sich klarer und nichts leichter nachzuweisen ist, als diese einfache Wahrheit. Handeln oder Thun muß aber hier in allgemeiner Bedeutung genommen werden, so daß nicht nur der Gebrauch der Hände, der Füße, der Zunge und überhaupt des ganzen Körpers für einen verständigen Zweck Handeln heißt; sondern daß auch noch die Leitung unserer Vorstellungen und Phantasien im Denken oder Dichten, die Reinigung und Mäßigung unserer Gefühle, die Beherrschung unserer Begierden und Leidenschaften, die Zügelung unserer Lüste, überhaupt also die selbstthätige Gestaltung unseres ganzen innern und unseres äußeren Lebens nach dem Muster des innern, ein Handeln genannt werde. Denn in allen diesen Thätigkeiten und Aeußerungen findet sich ein und dieselbe willkührliche, freie Selbstkraft, die dem Menschen eigenthümlich ist, daher auch den Thieren das Handeln und Thun nicht oder nur uneigentlich zugeschrieben werden kann. Nun ist es klar, daß die Bethätigung unserer Liebe über der Liebe, die Bethätigung des Glaubens über dem Glauben, die Bethätigung des Willens über dem Willen steht; der Liebe, dem Glauben, dem Willen gemäß zu handeln, ist also höher anzuschlagen, als der unthätige Besitz von Liebe, Glaube und Wille. Ueberall ist die Ausübung, der Gebrauch, die Anwendung, die Bethätigung eines Vermögens, einer Kraft, einer Anlage, und auch einer Ansicht, eines Gedankens, eines Gefühls vorzüglicher, als das bloße Besitzen und Haben dieser Eigenschaften, Beschaffenheiten und Güter; und überall steht die ausgebildete Kraft über der unentwickelten. Denn wo die Entwicklung einer Sache möglich ist, ist offenbar die Entwicklung Zweck; wo ein Gebrauch, der Gebrauch; wo eine Anwendung und Ausübung möglich ist, ist die Anwendung

und Ausübung Zweck. Der Zweck einer Sache steht aber immer über der Sache selbst, denn wegen des Zweckes ist sie ja da. Da also eine Anwendung, ein Gebrauch, eine Ausübung unserer Anlagen durch uns selbst möglich ist, liegt der Zweck aller unserer, uns von Gott gegebenen Anlagen, ja auch aller unserer selbsterworbenen Fertigkeiten, Geschicklichkeiten und Vorzüge nicht in diesen, sondern in ihrer Ausübung, in ihrem Gebrauch, in ihrer Anwendung. Der Zweck des Lebens besteht also nicht darin, daß wir eine Einsicht, einen Glauben, eine Gemüthsverfassung, einen Charakter haben, sondern daß wir diese Seelencigenschaften ausüben und bethätigen. Mit einem Worte: der Zweck des Lebens liegt im Handeln, ja das menschliche Leben ist wesentlich, so weit es menschlich ist, nichts anderes, als ein Handeln und Thun. Nur über die Beschaffenheit dieses Handelns, welcher Einsicht, welchem Glauben, welchem Charakter es gemäß und angemessen sein soll, nur darüber kann noch gestritten werden; über die Grundansicht, sollte man denken, könne keine Verschiedenheit der Meinungen herrschen; in ihr müßten Alle übereinstimmen. Und sie stimmen überein! Denn eben Diejenigen, welche aus Irrthum oder Unlauterkeit in Lehrzimmern und auf Kanzeln den entsetzlichen Satz verkündigen: wer nur die und die Weisheit, den und den Glauben besitzt, den sie den rechten nennen, der habe gar nicht zu handeln; der könnte und solle ruhig und unthätig sein; bei dem komme es gar nicht darauf an, was er thue; ja der könne sich, des Glaubens unbeschadet, im Schlamme der Sünde wälzen, — dieselben Männer, welche in ihrem Systemseifer durch solche Worte Gott und die Menschheit lästern, verrathen in den unbewachten Urtheilen im gemeinen Leben eine ganz andere Meinung des Herzens, und leben selbst nach ganz andern Grundsätzen in Bezug auf die Menschen, mit denen sie in Bekanntschaft, in Umgang, in Geschäftsverhältnisse treten wollen, als die sie Andern einprägen. Wir alle schätzen und achten den als den Edelsten, der am edelsten handelt, während uns der sehr gering steht, welcher zwar die beste Einsicht, den besten Glauben, den besten Willen hat oder zu haben vorgibt, dabei aber in diesen Eigenschaften nicht nach allen Seiten hin thätig und wirksam ist, sondern in seinem Thun sich schlaff, träge und gemein zeigt. Nicht nur für die Welt, sondern

auch in sich ist der Mensch am meisten werth, der das meiste Edle, Schöne, Gläubige übt und ausführt. Das eigenthümliche Menschenleben drückt sich am vollständigsten in lobenswerthen Thaten aus; denn diese setzen lobenswerthe Eigenschaften und Anlagen voraus, und erfordern dazu noch eine lobenswerthe Ausübung und Anwendung. Die natürlichen Anlagen und Vermögen sollen wir selbstthätig entwickeln; daraus gehen Fertigkeiten, Vorzüge und Tugenden hervor, die selbsterworbene heißen, und diese finden ihr Ziel wieder in einer Thätigkeit, so daß alle selbsterworbenen Vorzüge, das heißt alle Tugenden und alles eigne Gute in uns, sich nicht nur im Handeln endigt, sondern auch allein vom Handeln anfängt. Ohne Handeln und Thätigkeit wäre es unmöglich, sich irgend einen Vorzug anzueignen; denn durch bloße Beschaulichkeit, oder durch Vorsätze und Gefühle allein wird Niemand geschickt, oder gar tugendhaft und edel, sondern durch Uebung und Angewöhnung, also durch Handeln. Diese Thätigkeit ist also der Zweck und gewissermaßen auch der Anfang unserer Tugenden. Diejenigen Anlagen unserer Natur scheinen daher die vornehmsten, aus denen dieß Handeln hervorgeht; diejenigen hingegen, welche nur dabei mitwirken, nehmen nur den zweiten Rang ein.

Es wäre zwecklos gewesen, diese einfachen Wahrheiten näher zu erörtern, wenn nicht gar Viele in unserer Zeit das Einfachste am meisten verkenneten, und das nur tief und wahr nenneten, was trübe und mystisch ist.

Wie alle andern Anlagen und Vorzüge, so muß sich auch die Liebe im Handeln vollenden. Eine thätige, handelnde Liebe aber, sagten wir oben, werde füglich Freundschaft genannt, und es gebe daher eine Freundschaft zu Andern, und eine Freundschaft zu uns selbst. Der Mensch solle sich mit sich selbst befreunden. Der Hauptunterschied dieser Freundschaft zu uns selbst von der gegen Andere ist der schon oben bei der Liebe angedeutete, nämlich, daß diese nothwendig wechselseitig sei, jene hingegen ihrer Beschaffenheit nach nur einseitig sein könne. Von der geistigen Ausbildung im weitesten Sinne und ihrem Ideale dem Wahren, Guten und Schönen, das er liebt und dem er Freund ist, kann er, der sich selbst Liebende, nicht wieder geliebt werden, so wie er von dem Andern wieder geliebt wird. Dagegen aber scheinen wir diesem

Selbst mehr befreundet werden zu können, als anderen Menschen. Und dieß nicht etwa deßwegen, weil wir unser Selbst besser kennen, und es uns näher steht, als andere Menschen; sondern weil wir, wie wir es schon oben ausdrückten, zu unserer eignen Veredlung selbstthätig und unmittelbar wirken, zur Veredlung des Andern nur beitragen und helfen können. Die Selbstthätigkeit hat also bei der Freundschaft zu uns selbst einen weitern Spielraum. Auch ist die Selbstliebe mehr in unserer Gewalt. Wenn das Schicksal jeden Freund von unserer Seite gerissen hat, Heil uns! dann können wir uns noch selbst Freund sein, oder werden.

Vielleicht giebt es Weniges unter der Sonne, was uns so entzücken und beben kann, als der Anblick eines sich selbst befreundeten Menschen. Eines Menschen, welcher an seiner vollen Ausbildung und Veredlung nicht nur das höchste Interesse hat, sondern auch, als ein ächter Freund, fern von müßiger, grübelnder Beschaulichkeit, diese Theilnahme in dem reinsten Streben und den schönsten Handlungen zugleich stärkt und ausspricht. Ueberall ringt er nach dem Guten und Schönen, worin ihm ja das Beste zu Theil wird, und enthält sich des Schändlichen und Gemeinen, wodurch er verunstaltet und sein Selbst Schaden leiden würde. Ihm ist es nicht um jene Güter zu thun, die für die Mitmenschen sich mindern und der Gesellschaft entzogen werden in dem Maße, als er sie anhäuft; sondern allein um die, die dem Staate, der Menschheit in dem Grade gewonnen werden, und den Mitmenschen nützlich und beglückend sind, als er sie in sich ausbildet und sie sich aneignet. Bestände die Gesellschaft aus lauter sich selbst Liebenden, so würde ein Ringen nach den Gütern sein, die nicht Einer, oder Etliche, sondern Alle besitzen können und sollen, und Keiner würde es dem Andern zuvorthun wollen in Reichthum, Ehre und Genuß, sondern nur im Edel-Sein und Gut-Handeln. Nur einen solchen Wetteifer und Ehrgeiz würde man kennen. Wo es sich um eine schöne That, ein schweres Opfer handelte, wo ein edler Zweck erreicht werden sollte, würde Keiner zurückstehen wollen, oder nur der Freund dem Freunde den beneidenswerthen Vorzug gönnen, eine gute That vor ihm zu thun, weil auch in dieser Entsagung, die schöne That dem Freunde zu überlassen, der Entsagende seine Tugend bethätigte und vermehrte. Aber ein unrechtliches Eingreifen in das Eigenthum Ande-

rer würde man nicht kennen; denn beim Unrechtthun wird eigentlich nicht der Unrechtleidende beschädigt, sondern der Unrechtthuende fügt seinem Selbst den größten Schaden zu, wenn es der größte Schaden ist, seine Seele durch das Böse zu entstellen. Daher ist der Selbstliebende nicht nur von allem Unrecht ferne, sondern er muntert auch seine Mitmenschen zu (den seinigen) ähnlichen, edlen Handlungen auf. Keiner wird den Mitmenschen und dem Vaterlande ein größerer Wohlthäter sein, als der sich selbst Liebende; denn überall wird er lieber geben, als empfangen wollen, weil das Empfangen nur ein Leiden, das Geben ein Thun ist, er aber das tugendhafte Thun über Alles stellt. Ein großes Vermögen dem Vaterlande aufzuopfern, wird ihm mehr Freude machen, als ein großes erhalten zu haben; denn hier kommt dem Leidenden ohne sein Zuthun ein fremdes Gut, dort entfaltet der Mensch thätig sein eigenthümliches Selbst. Das Vermögen erhalten könnte auch ein schlechterer als er; das Vermögen aufopfern könnte er nur. Er hat dadurch ein kleineres Gut hingegeben, und ein größeres erhalten. Er ist sich seines Innersten inne geworden; er hat eine wahre Menschenfreude genossen; er hat seine Tugend gestärkt; er hat seinem ganzen Geistesleben einen neuen Schwung gegeben; — er hat Nichts aufgeopfert! Denn wahrlich! nicht der Empfangende ist der Selige, sondern der Gebende; nicht der Beglückte ist glücklich zu preisen, sondern der Beglückende; nicht der Geliebte, sondern der Liebende, wenn anders das Glück jedes Wesens in der ungehinderten Aeußerung seiner Eigenthümlichkeit besteht, unsere Eigenthümlichkeit aber sich in schönen Handlungen äußert. Daher ist die Freude des sich selbst Liebenden eine menschliche Freude; in dem sinnlichen Genusse freuet sich eigentlich nur unser thierischer Theil. Aber nicht nur seine Habe wird der sich selbst Liebende gerne einem gemeinnützigen Zwecke aufopfern, sondern auch nicht nach Ruhm und Ehre trachten. Er wird das Schöne thun, und das Lob und den Lohn Andern überlassen, wohl wissend, daß er durch diese freie Entsagung seinem Leben eine neue Schönheit gewinnt, die ihn hinlänglich für jenen Verlust entschädigt. Da schöne Handlungen schon in sich selbst einen unvergleichlichen Werth enthalten, so kann ihm für sich an Lob wenig gelegen sein, und nur um Anderer willen muß er Anerken-

nung wünschen, damit er dadurch auch in diesen eine ähnliche Thätigkeit erwecke. Aber auch sein Leben wird der sich selbst Liebende gern für Vaterland, Volk, oder einen edlen Zweck aufopfern. Denn was gäbe es Herrlicheres, als sein Leben für seine Freunde, für die Wahrheit lassen? Der sich selbst Liebende wird es also für ein Glück halten, für die Pflicht zu bluten, denn durch einen solchen Opfertod wird ihm das Allerhöchste zu Theil. Ach! der Mensch wird sich auch bei mancher Entsagung, mancher That, tiefem Ernste, der innersten Lauterkeit des Herzens selten gewiß; daher ist er glücklich zu preisen, wenn es ihm vergönnt wird, die hohe Idee mit dem Tode zu versiegeln, die er durch das ganze Leben verfolgte. In dem hohen Augenblicke, wo er auch sein Letztes dahingiebt, wird er in dem tiefsten Gefühle sich seines ganzen Lebens gewiß und froh, und nun ist er reif, auf einem andern Schauplatze zu erscheinen. Denn sein Leben hat sich ganz entfaltet, und es hat alle Früchte getragen.

Der Engel des Todes verpflanzt nun das Leben, das auf der niedrigen Stufe ward, was es werden konnte, und jetzt für sie zu groß ist, in einen bessern Boden. So zieht der, welcher sich wirklich selbst liebt, und es gut mit sich meint, ein kurzes, thätiges Leben einem langen, thatenarmen vor, denn wenige thatenreiche Augenblicke enthalten mehr Leben, als unthätige Jahre, wenn anders menschliches Leben im Thätigsein besteht. Eine kurze, geistige Freude, die aus seinem bessern Ich entfließt, ist ihm lieber, als eine lange, sinnliche Lust, in der sich nur das Thierische offenbart: denn in jener vernimmt der Selbstliebende sein eignes Selbst, in dieser nur etwas demselben Fremden. Und eine schöne und große That muß ihm lieber sein, als viele mittelmäßige und unbedeutende. Daher sucht er den Freunden, dem Vaterlande Glück, Wohlstand, Bildung, Sitte und Frömmigkeit zu verschaffen; aber indem er dieses mittheilt, nimmt er gebend für sich selbst das Schönste dahin: fromme Erhebung, edle Handlungen, tugendhafte Freuden. In einem schönen Tode aber nach einem schönen Leben vollendet sich sein Streben und Thun; und was noch mangelhaft in dem hohen Gemälde war, ergänzt die letzte, größte Stunde. —

So liebt sich der wahrhaft sich selbst Liebende, indem er seine Liebe in schönen Handlungen ausprägt. Auf wel-

che Weise aber und nach welchen Grundsätzen er diese Handlungen vollführt, oder wie er sich selbst bildet und veredelt, gehört einer andern Betrachtung an. Uns genügt es, über die Selbstliebe tiefer gehende und umfassendere Erörterungen gegeben zu haben, als sie den Meisten bekannt und geläufig sind. In einer Sache, in der noch so viel zu thun übrig ist, möchte auch eine unvollkommene Darstellung der Berücksichtigung nicht unwerth und nicht ganz ohne Belehrung und Anregung sein.

Mörs, im Juni 1828.

Dr. K. Hoffmeister.

II.

Ueber die Organisation des Elementar-Schulwesens einer Provinz.

Im 3ten Hefte des ersten Bandes und im 4ten Hefte des zweiten Bandes dieser Blätter habe ich bereits über den Gegenstand dieses Aufsatzes meine Ansichten mitgetheilt. Dieselben haben, wie es allen Vorschlägen, welche gegen bestehende Meinungen und Einrichtungen gerichtet sind, zu gehen pflegt, eine sehr verschiedene Aufnahme gefunden. Viele haben die aufgestellte Meinungen mit anfeuerendem Beifall, Andre mit scharfem, doch darum nicht abschreckendem, Tadel aufgenommen.

Ich bin nicht gesonnen, die mir zu Ohren gekommenen tadelnden Bemerkungen einzeln zu widerlegen, da ich des Vertrauens lebe, daß wahre Ansichten sich zuletzt immer den Sieg zu verschaffen wissen, und daß es nicht leicht Verhältnisse giebt, in welchen die Aussage der Wahrheit von überwiegend nachtheiligen Folgen, für die Sache selbst oder ihren Vertheidiger, sein könnte.

Ich werde mich daher damit begnügen, den Gegenstand, von welchem hier die Rede ist, weiter zu verfolgen und Vorschläge zu thun, welche geeignet sein möchten, einer nähern Prüfung unterworfen zu werden. Nach meiner Ueberzeugung giebt es für das Elementar-Schulwesen keinen wichtigern Gegenstand, als den vorliegenden. Wie das Wohl ganzer Staaten zum Theil und vielleicht zum größten Theil von der Verfassung abhängt, unter welcher sie stehen, so ist das Wohl des Volksschulwesens, nämlich der Schu-

len und der Lehrer, einem sehr bedeutenden Theile nach, abhängig von der Art der Verbindung und Abhängigkeit der Glieder und Personen, welche im Volksschulwesen thätig sind.

Aus der Anerkennung dieses Verhältnisses erkläre ich mir die Aufmerksamkeit, welche man der besprochenen und weiter zu besprechenden Sache gewidmet hat, und, wie ich hoffen darf, auch ferner widmen wird.

Wer mit mir der Ansicht ist, daß unser Volksschulwesen noch an mancherlei Gebrechen leidet, fühlt sich zu der Untersuchung der Quellen dieser Mängel und Gebrechen getrieben. Da nun die Schule, wie jede einem geistigen Zwecke dienende Einrichtung, eine innere und eine äußere Seite hat, so bleibt von unserm Augenmerke keins dieser Verhältnisse ausgeschlossen. Wenn ich nicht irre, so hat man in der neuern Zeit vorzugsweise die Verbesserung der innern Seite des Schulwesens angestrebt, und weniger daran gedacht, auch ihre äußere Stellung und Verfassung einer strengen Beurtheilung zu unterwerfen. Gern möchte ich nun dazu Einiges beitragen, daß die Verbesserung des Schulwesens von allen Seiten versucht werde. Bedingt wird dieselbe durch die Richtigkeit der Erkenntniß der Mängel und Gebrechen desselben. Diese ist also das Erste, was wir uns anzueignen haben. Haben wir einmal die Quelle des Uebels erkannt, so wird uns und Andern auch der Wille nicht fehlen, dieselbe zu reinigen oder zu verstopfen.

Wie ich bereits früher offen ausgesprochen habe, bin ich der Meinung, daß in der That ein großer Theil der Gebrechen des heutigen Volksschulwesens von dem Mangel der Organisation desselben, von der schiefen Stellung der Schule und Lehrer, kurz von den äußern Verhältnissen herrührt. In dem ersten Aufsatze habe ich zugleich Vorschläge gethan, die nach meiner Ansicht eine vollständigere Einrichtung herbeiführen würden. Ich könnte solcher einzelnen Vorschläge noch mehrere thun. Indeß glaube ich, daß ein kurzer, die äußere Organisation des Volksschulwesens umfassender, allgemeiner Entwurf bereits hinreichend vorbereitet sei. Ich gehe daher dazu über, einen solchen zu entwerfen und hier mitzutheilen. Die Hauptgedanken, welche ihm zu Grunde liegen, werden, auch bei Beobachtung gedrängter Darstellung, jedem Einsichtigen alsbald entgegen-

treten, und wer mit der gegenwärtigen, fast aller Orten bestehenden äußern Verfassung der Volksschulen bekannt ist, wird die Unterschiede der zu gebenden Vorschläge und des Bestehenden selbst auffassen, und dadurch feste Vergleichspunkte und hierdurch ein sicheres Urtheil über die vorzulegenden Ansichten gewinnen können. —

Bevor ich zu der Sache selbst übergehe, muß ich noch einige Bemerkungen mir erlauben. Erstens die Versicherung, daß ich sehr weit davon entfernt bin, diese Vorschläge für die möglich-besten zu halten, auch nicht für alle Zeiten und alle Orte und Umstände gegeben. Wenn ich in derselben mich nicht an die jetzige Zeit und das bereits Bestehende hätte anschließen, an dasselbe das Bessere anreihen und gewissermaßen daraus hätte hervorlocken wollen; so würde ich einen freiern und leichtern, aber, nach meiner Ueberzeugung weniger nützlichen, Standpunkt gewählt haben. Wenn man einer Sache das Werden erleichtern und ein sicheres Bestehen sichern will, so muß sie aus dem bereits Bestehenden (Seienden) hervorgerufen werden. Was sich an Bestehendes, Festliegendes nicht anschließt, schwebt unsicher in den Wolken, ohne festen Grund und ohne sichern Halt. In den folgenden Vorschlägen ist daher auf die jetzigen gewöhnlichen Verhältnisse des Volksschulwesens Rücksicht genommen; wenn sie darum das absolut Beste nicht aufstellen, so möchte ihnen dagegen der Vorzug gebühren, daß sie das Bessere, die Zwecke der Schule Sichernde, das in unsern Zeiten leicht Ausführbare aufstellen.*) In künftigen Zeiten mögen denn die vorgeschlagenen Einrichtungen ein noch Besseres aus sich hervortreiben.

Zweitens bemerke ich, daß ich nicht bloß die nächste Umgebung, etwa nur den Regierungsbezirk Düsseldorf, oder die Provinz Niederrhein, sondern die allgemeinen Verhältnisse der Volksschule in deutschen Staaten zu berücksichtigen mich bestreben werde. Nur zu leicht und ungerechter Weise meinen Viele, daß ausgesprochener Tadel, oder gespendetes Lob, Vorschläge und dergleichen, sich nur auf die nächste Umgebung ihres Verfassers bezögen. Dergleichen Anmuthungen möchte ich gerne überall von mir abwehren, und thue dieses hiermit ausdrücklich. Endlich möge man

*) »Wahrem Eifer genügt, daß das Vorhandene vollkommen,
Der falsche will stets, daß das Vollkommne sei.«
Schiller.

der Versicherung Glauben beimessen, daß bei den nachfolgenden Bemerkungen persönliches Interesse nicht eingewirkt hat. Wenn Gott meine Wünsche erhört, so werde ich auch über das fünfzigste und sechszigste Lebensjahr hinaus noch immer lieber den jungen Baum selbst pflanzen, begießen und pflegen, als nur den Ort bestimmen, wo er stehen soll. Ich vertraue den Lesern, daß sie der Versicherung Glauben beimessen, daß der Verf. weit entfernt ist, der Einsicht und dem Eifer höherer und höchster Schulbehörden durch seine Vorschläge ein- und nachhelfen zu wollen, als ob das Wohl der Schulen und mittelbar des Vaterlandes ihnen minder am Herzen läge. Ein Jeglicher faßt seinen Gegenstand so in's Auge, wie er nach seiner Stellung kann und soll. Daß dem Verf. der Gedanke oft schmerzlich ist: »diese Jünglinge, die dir so lieb geworden sind, die zu so schönen Hoffnungen berechtigen, werden sie beharren in dem Kampfe, den verworrene, unbestimmte Verhältnisse ihnen bereiten? Oder werden sie, unzufrieden mit sich und der Welt, untergehen?« — Wer möchte ihm das verdenken? — Ohne Furcht vor Verkennung und Mißdeutung übergebe ich daher die nachfolgenden Meinungen der Oeffentlichkeit, mit dem Wunsche, daß der Menschenlenker dasjenige, was an ihnen wahr, gut und zeitgemäß ist, fruchtbringend machen möge nach seinem Wohlgefallen!

Versuch

eines Entwurfs zur Organisation des Elementar-Schulwesens einer Provinz, mit eingestreuten Bemerkungen.

Vorbemerkung.

Will man Ideen zur Organisation des Schulwesens entwerfen, so kann man einen zwiefachen Standpunkt annehmen. Man betrachtet den Gegenstand entweder von der Spitze, oder von der Basis aus. Im ersten Falle stellen sich dem Blicke, von der obersten Behörde aus, die übrigen Glieder des Organismus dar, wie sie sich nach und nach in Mannigfaltigkeit verzweigen, bis zum letzten Gliede, das unmittelbar mit dem Leben in Verbindung steht. Im andern Falle richtet man den Blick zuerst auf die Wurzel und den Boden, aus dem sie entsprossen ist,

und bildet, in steigender Verallgemeinerung der Glieder, aus der Vielheit eine mehr und mehr begränzte Einheit, bis zum Centralpunkt des gesammten Schulwesens hinauf. Jene Ansicht begünstigt vorzüglich die Klarheit des Blickes über das Ganze; diese zeigt uns den Gegenstand, wie er entstanden gedacht werden muß. Ich halte es daher für's Beste, bei dem folgenden Entwurfe die letztere Ansicht vorherrschen zu lassen, und am Schluß des Ganzen noch einen Blick über dasselbe, von oben herab, zu werfen. Wenn wir auf diese Art beide Gesichtspunkte mit einander verbinden, so dürfen wir, als Ausbeute, genügende Klarheit über die zu verhandelnde Sache erwarten.

§. 1. Begriff des Organismus und der Organisation des Schulwesens einer Provinz.

Unter dem Organismus des Elementar-Schulwesens einer Provinz verstehen wir die Art und Weise der Verbindung aller Glieder, welche im Elementar-Schulwesen thätig sind, zu einem festen, in sich geschlossenen Ganzen, durch welches alle Zwecke des Volksunterrichts mit Sicherheit und Vollständigkeit erreicht werden können. Wird an der praktischen Stellung, an der Neben- und Unterordnung dieser Theile gearbeitet, damit der (zuerst ideale) Organismus wirklich in's Leben trete (real werde); so ist von der Organisation dieser Art des Schulwesens die Rede.

Beides kann mit einander in Verbindung betrachtet werden; doch ist dieser Entwurf, da sein Inhalt besonders zur praktischen Ausführung empfohlen werden möchte, mit dem Worte Organisation überschrieben worden.

§. 2. Leitende Gedanken bei der Organisation des Schulwesens einer Provinz.

Bei der Organisation, d. h. bei der Anordnung einer Mehrheit lebendig wirkender Theile, kommt es an auf die Bestimmung dieser Glieder und ihre gegenseitige Stellung. Als Regulativ für beide muß die Idee der Sache, hier des Elementarschulwesens, angesehen und stets im Auge behalten werden. Diese Idee ist in vorliegendem Falle: erste Bildung des Volkes durch die Volksschullehrer. Worin diese bestehe, dürfen wir als allgemein bekannt voraussetzen. Wir können uns daher gleich zur Lösung der Aufgabe selbst wenden, indem wir als unsre vorliegende Aufgabe die äußere Organisation des Schulwesens betrachten. Ich setze nämlich die innere Organisation des Schulwesens einer

Provinz, welche im Wesentlichen nichts Anderes als die eben angedeutete ausgeführte Idee ist, als aufgestellt und befestigt, voraus. Meine Aufgabe ist demnach die: diejenigen Glieder und ihren gegenseitigen Verband anzugeben, durch welche die Idee oder die Zwecke des Elementarschulwesens erreicht werden sollen. Diese Idee ist der Natur der Sache nach allen Gliedern des äußern Organismus übergeordnet. Alle stehen in dem Dienste derselben, indem es die Aufgabe Aller ist, sie zu realisiren. Es kömmt nun darauf an, die organischen Glieder in solche Verbindung zu setzen, daß wir mit Grund hoffen dürfen, durch dieselbe die beabsichtigten Zwecke mit Zuverlässigkeit und ohne Gefährdung der menschlichen Zwecke der einzelnen, in Anspruch genommenen Glieder erreicht zu sehen. Denn jedes einzelne Glied, hier jeder einzelne Mensch, welcher die Erstrebung des gemeinsamen Zweckes übernimmt, ordnet sich zuerst der Idee des Ganzen mit Bewußtsein unter, und er tritt in ihren Dienst. Hier kann also nur von unbedingter Abhängigkeit die Rede sein. Als Gränze, innerhalb welcher dieselbe beschlossen sein muß, und über welche sie nicht ausgedehnt werden darf, stellt sich uns die Idee selbst hin. Jede Art der Abhängigkeit der Menschen, welche die Erreichung der Idee verlangt, ist naturgemäß und ehrenwerth; jede weiter ausgedehnte aber, als es die Erreichung des Endzweckes erheischt, wurzelt auf dem Boden der Willkühr, beschränkt naturwidrig die menschliche Freiheit, und trägt den Keim der Vernichtung und als endliches Resultat die Zerstörung des gesetzten Endzwecks in sich. In besonderer Beziehung gilt dieß von den Gliedern eines Organismus, durch welchen geistige Zwecke erstrebt werden sollten; also in vorliegendem Falle.

Als Norm zur Beurtheilung des nachfolgenden Entwurfes stellen wir daher den Grundsatz auf: die Glieder des Schul-Organismus müssen in solche Stellung gebracht werden, daß die Nothwendigkeit der Erreichung der Idee der Elementarschule daraus mit Gewißheit hervorgeht; so weit darf und soll die Beschränkung der einzelnen Glieder und ihre Abhängigkeit gehen; weiter aber auch nicht.

Außerhalb dieser Gränzen werde die menschliche Freiheit geachtet. Unser Grundsatz verlangt daher: Abhängigkeit der Personen von der Idee und von Personen, in so

weit dadurch die Erreichung der Idee bedingt wird, und vollkommene Unabhängigkeit außerhalb dieser Gränzen. Nach dieser Bestimmung gehen wir zur Ausführung des Entwurfes selbst über.

§. 3. Stellung der Elementarlehrer*)

1) gegen das Amt.

Jeder Lehrer wird in Eid und Pflicht genommen, zur Erreichung der Zwecke, welche durch sein Amt erzielt werden sollen.

---

*) Ein Freund des Schulwesens, tiefer Kenner desselben und von großer Erfahrung in Schul-, Erziehungs- und Lebensangelegenheiten, dem ich vorliegenden Aufsatz mitgetheilt habe, hegt über den Inhalt der §. 3. — 5. andere Ansichten. Er spricht dieselben in dieser Weise aus:

§. 3. Stellung der Elementarlehrer

1. gegen die Elterngemeine. — Ob diese ihn gewählt und berufen, oder in deren Namen ihre Curatel, die Schulbehörde, macht im Wesen seines Verhältnisses keinen Unterschied, das auf einem Vertrage zwischen beiden Theilen beruht, der gehalten werden muß, und den, da beide Theile ihn verletzen können, zweierlei Behörden, Eine die inneren (quoad interna), die Andere die äußeren, (quoad externa) Angelegenheiten aufrecht halten müssen. — Der Lehrer wird auf die Amtsanweisung (Dienstinstruction) verpflichtet, nach welcher er was und wie lehren und wie erziehen soll. Er wird verantwortlich gemacht für die gewissenhafte Erfüllung der ihm auferlegten Pflichten und kann und muß daher abwehren alle, wer sie auch seien, die ihn, den Verantwortlichen, darin stören wollen. — Diesen Störungen zu begegnen, muß seine Stellung gegen die Eltern
2. durch einen Elternausschuß gesichert werden (s. unten §. 4), der die Rechte der Eltern gegen ihn vertritt und hinwieder für die Erfüllung der Vertragspflichten der letzteren verantwortlich ist. Als Stellvertreter eines contrahirenden Theils kann er dem Lehrer nicht vor-, sondern nur beigeordnet sein.
3. gegen den Schulvorstand (siehe §. 5). Derselbe besteht aus dem Bezirksbeamten, der über die Schulpolizei zu wachen, und aus dem kunstverständigen Vorgesetzten, dem Ortsgeistlichen, der die Lehre und Zucht zu beaufsichtigen hat, Personen, an welche der Elternausschuß oder der Lehrer, je nachdem ihr Verhältniß gestört worden, und gütlich nicht auszugleichen ist, sich wenden muß. — Sein Verhältniß zu seinen Amtsbrüdern umher wird in seiner Amtsanweisung bestimmt, und geht mehr seine auswärtigen als innern Angelegenheiten an.

§. 4. Stellung des Elternausschusses.

Er wird von den Hausvätern gewählt, die Wahl von dem Bezirksamt bestätigt, eine gedruckte Amtsanweisung ihm eingehändigt

2) gegen einander.

Alle Elementarlehrer einer Provinz, einer Gemeinde, einer Stadt stehen in getrennten abgeschlossenen Kreisen neben einander, unabhängig von einander, ohne Eingriff des Einen in das Gebiet, die Pflichten und Rechte des Andern.

3) gegen die Eltern.

Die Stellung der Elementarlehrer sei unabhängig von dem Willen der Eltern. — Die Nothwendigkeit des Ersten erhellt von selbst. Die Nothwendigkeit des Zweiten geht daraus hervor, daß alle Elementarlehrer dieselben Zwecke anstreben, also in gegenseitiger Erhöhung ihrer Kräfte, folglich in thätiger Gemeinschaft (Freundschaft) wirken müssen. Es folgt daraus, daß die Stellung der Lehrer so beschaffen sein muß, daß der eine die dem Kreise des andern angehörigen Schulkinder nicht zu sich herüber ziehen darf.

Die Nothwendigkeit des Dritten daraus, weil es dem Lehrer obliegt, mit den Kindern, also unabhängig von dem Willen einzelner Eltern, und unter den obwaltenden Umständen nicht selten in (innerm) Kampfe mit denselben, bestimmte, ihm zur Pflicht gemachte Zwecke zu erreichen.

Die Stellung des Elementarlehrers muß daher so sein,

---

und er darauf verpflichtet. Es wird als Regel angenommen, daß Lehrer und Ausschuß in gutem Vernehmen leben, daß also dieser jenem liebreich vorhält, was an dem Verhältniß des Lehrers mißfällt, weil es seine Amtsanweisung widersprechend scheint, indeß der Lehrer demselben mit gleichem Vertrauen eröffnet, was zur Förderung seiner Wirksamkeit zu thun oder zu lassen sei. Gern wird der Elternausschuß beschließen, daß jedes Mitglied abwechselnd als Elternvorsteher die laufenden Geschäfte mit dem Lehrer abmache, und nur in außerordentlichen Fällen die übrigen Mitglieder zu sich berufe. Unterhaltung des Schullocals und der Geräthschaften, regelmäßige Gehaltszahlung und Sorge für fleißigen Schulbesuch sind seine Hauptpflichten, und, so lange diesen völliges Genüge geschieht und der Lehrer gleichfalls das Seinige thut, ist kein Grund vorhanden, warum Bürgermeister und Pfarrer bemüht werden sollten. Entzweien sich aber beide Theile, so daß sie eines Vermittlers bedürfen, so tritt der Fall ein, daß die

§. 5. Stellung des Schulvorstandes

wirksam werden, die Versammlung des Elternausschusses, des Lehrers und des Geistlichen, wo jeder Theil das Seine vorträgt und Ausgleichung verlangt, das Beste ihrer Schule retten und berathen muß. Soll nun aber der Ortsgeistliche dieser Helfer sein, so muß Sorge getragen werden, daß er das Schulwesen kenne, u. s. w. in Uebereinstimmung mit dem Obigen.

daß die Eltern dieselbe nicht stören können. Folglich a) muß er auf festem Gehalte stehen; b) muß die Ernennung des Lehrers zu einem Amte ohne alle Einwirkung der Eltern statt haben. Die jetzige Stellung der meisten Lehrer, welche in Unabhängigkeit von einer (nicht vorhandenen Schulordnung und in Abhängigkeit von den Eltern oder andern Personen besteht, ist ganz zweck- und naturwidrig. Dieses Verhältniß müßte ganz umgekehrt werden.

§. 4 Stellung des Schulvorstandes.

Jede Schule steht unter einem Vorstande, bestehend aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer, zweien Schulinteressenten und dem Lehrer (den Lehrern) des Orts. Den Vorsitz in demselben führt der Bürgermeister oder der Pfarrer, wie es der Schulrath (siehe §. 6) festgesetzt hat. Die Geschäfte desselben bestehen in der Wachsamkeit auf die Erreichung der Zwecke des Amtes, sowohl in innerer als äußerer Hinsicht.

Die Theilname des Lehrers, als ordentlichen Mitgliedes des Schulvorstandes, an den Geschäften desselben ist nothwendig

a) weil er am beßten die Bedürfnisse der Schule kennt;

b) weil es, wie hundertjährige Erfahrung gelehrt hat, nicht gut ist, wenn die dem Lehrer unmittelbar und unbedingt vorgesetzte Behörde in demselben Orte mit ihm lebt. Bei so nahen Berührungen, als zwischen Personen desselben (gewöhnlich kleinen) Ortes statt finden, übt der Vorgesetzte entweder gar keine Einwirkung auf dem Untergeordneten, oder eine zu große. Beides ist gleich nachtheilig für das Amt und die fröhliche Wirksamkeit des Lehrers. Da (oder Wenn) sich die Wachsamkeit des Schulvorstandes nothwendig auch auf das Innere der Schule, auf Unterricht und Zucht beziehen soll, so muß ein Mitglied desselben außer dem Lehrer (oder den Lehrern) das Schulwesen kennen. Am naturgemäßesten ist dieß der Pfarrer des Ortes. Wenn man es also beliebt, so muß Sorge getragen werden, daß derselbe das Schulwesen kenne. Ohne diese Kenntniß der Sache (in vorliegendem Falle ohne praktische Kenntniß derselben, die sich nur durch fortgesetzte Beobachtung und eigene Uebung erwerben läßt,) übt er auf das Unterrichtswesen der Schule entweder gar keinen Einfluß, oder verkehrten. Deßhalb verordne man, daß jeder Pfarramtskandidat sich, nach absolvirten Triennium auf der Universität, ein halbes Jahr in dem Orte des Se-

minars oder der Seminarien der Provinz aufhalte, daselbst praktische Anleitung zur Beurtheilung und Handhabung des Schulwesens empfange, wenn es nicht vorgezogen wird, die Seminarien in die Nähe der Universitäts-Orte zu legen, was — da die Studenten sich nach und nach immer weniger von andern Bürgern unterscheiden — allmählig immer unbedenklicher wird. Dieser Aufenthalt kommt nicht bloß mittelbar dem Staate, sondern auch unmittelbar den Kandaten selbst zu gut, von welchen ja der größte Theil sofort als Erzieher und Haus- oder auch als Hülfslehrer an öffentlichen und Privatschulen die Früchte seines Fleißes im Seminar zu ärndten hoffen darf.

§. 5. Stellung der Schulpfleger oder Schulinspectoren.

Eine angemessene (nicht zu große) Anzahl nicht zu weit auseinander liegender Schulen bildet einen Kreis unter einem Schulpfleger, welcher aus den Geistlichen des Kreises von dem Schulrathe der Provinz ernannt wird. Derselbe ist der unmittelbare Vorgesetzte der Lehrer und Schulvorstände. Er wacht darüber, daß jede Schule vollständig ihre Zwecke erreiche.

Folglich muß er, damit er im Stande sei, die Thätigkeit der Lehrer und Schulvorstände sicher zu würdigen, und den Lehrern Anleitung zur vollkommenen Amtsführung geben könne, das Schulwesen, wie es sich bis dahin gestaltet hat, in vorzüglichem Grade kennen.

Dieses läßt sich auf keinem andern Wege mit Sicherheit erreichen, als wenn man junge vorzügliche Geistliche, welche mit Talent und Lust zum Schulamte erfüllt sind, als zweite Lehrer an den Seminarien der Provinz auf eine Anzahl Jahre (z. B. auf 6.) anstellt, wo sie sich dem Unterrichte der Seminaristen und der Kinder, in den mit dem Seminar verbundenen Uebungsschulen, widmen und nach vollendeter Ausbildung als praktische Schulmänner von der obern Behörde zu Superintendenten, und als solche zu Schulpflegern auf zeitlebens ernannt werden.*)

*) Das Interesse für die Sache, der ich diene, diktirt mir noch folgende Bemerkung, welche bei der Beurtheilung des Werthes der sogenannten Presbiterial-Verfassung nicht zu übersehen sein dürfte.

Hier am Niederrhein und in Westphalen besteht gegenwärtig noch die eben genannte Verfassung. Gemäß derselben ernennen die einzelnen Synoden ihre Superintendenten, bisher jedes Mal auf

§. 6. Stellung des Schulrathes.

Sämmtliche Schulen (aller Confessionen) einer Provinz oder eines Regierungsbezirks stehen unter der Oberleitung des Schulrathes. Derselbe besteht aus wenigstens zweien Gliedern (einem katholischen und einem evangelischen), welche sich einzig und allein der Direction des Schulwesens ihres Bezirks widmen. Damit sie dieß mit Erfolg vermögen, so müssen sie praktische Schulmänner sein, welche in dem Elementarschulwesen herangereift sind, und die Förderung desselben sich ausschließlich zur Lebensaufgabe gemacht haben. Wenn die Seminardirektoren aufhören, mit der durch ihr Amt in Anspruch genommenen jugendlichen Kraft zu wirken — was in der Regel gegen das fünfzigste Lebensjahr der Fall sein dürfte —, so werden sie zu Schulräthen ernannt.*) Durch ihre frühere Stellung sind sie mit dem gegenwärtigen Stande des Schulwesens in theoretischer und praktischer Hinsicht vertraut, und mit einer großen Zahl im Amte stehender Lehrer bekannt geworden. Deßwegen eignen sie sich vorzugsweise zu Schulräthen, gleich viel ob

---

3 Jahre. Nach einer königlichen Kabinetsordre ist der jedesmalige Superintendent zugleich (eo ipso) Schul-Inspector. — Ist das eine gute Einrichtung für die Schule? Man bedenke. Die Mitglieder der Synoden sind Pfarrer und Aeltesten. Nach welchen Eigenschaften wählen sie die Superintendenten? Kommt dabei etwa das Interesse des Mannes für Schulangelegenheiten besonders in Anschlag? — Die allgemeine Erfahrung spricht: Nein. — Folglich sind dadurch die Schulen außerordentlich benachtheiligt, indem bei der Wahl der Vorsteher derselben nicht auf den Tüchtigsten zu diesem Amte Rücksicht genommen wird. Um des doch auch wohl zu berücksichtigenden Interesse des Schulwesens können daher die Bewohner jener Gegenden nur wünschen, daß die Presbiterial-Verfassung in der bisherigen Weise nicht fortbestehen möge.

*) »Ein naiver Vorschlag aus der Feder eines Seminardirektors,« werden vielleicht einige Leser anmerken, die den Verfasser, seine Gesinnung und seine Verhältnisse nicht näher kennen. Nur diese frägt er, ob sie nicht lieber in der Mitte eines schönen Gartens mit einer, aus den Kernen gezogenen, Baumschule sich beschäftigen und ihres Gedeihens, als der Frucht ihres Fleißes, sich erfreuen, denn als Aufseher über eine Menge Gärten und Gärtchen ihre Zeit mit Reisen, Berichten, Hemmen oder Antreiben, Tadeln oder Aufmuntern, Schlichten und Richten zubringen möchten? Von dem persönlichen Vortheile des Verf. kann aber nicht die Rede sein, wo es auf das Wohl des Ganzen ankommt, und, was wahr ist, ist wahr, sage es, wer da wolle.

sie ursprünglich Theologie studiert haben, oder nicht. — Ihre Geschäfte bestehen in der Oberleitung des Schulwesens der Provinz, namentlich in der Beaufsichtigung der Seminarien, der Schulpfleger, der Schulvorstände und der Lehrer, in der Ernennung der Schulamtskandidaten zu erledigten Aemtern und in der Versetzung (Hinauf- oder Hinabsetzung) der angestellten Lehrer. Darum sind sie in den Seminarien wie in allen einzelnen Kreisen und Schulen heimisch.

§. 7. Stellung der Seminarien.

Sämmtliche Schulamtskandidaten der Provinz werden in den Seminarien der Provinz gebildet. Einen andern Weg, zum Schulamte zu gelangen, giebt es nicht.

Zu Seminarlehrern werden, außer einem dereinst zum Schulpfleger eines Kreises bestimmten jungen Pfarrer die tüchtigsten Lehrer, die zeitlebens dem Schulamte treu bleiben wollen, ernannt, davon abgesehen, ob sie studiert haben, oder nicht.*) Hat sich ein Seminardirector in seinem Amte

*) Also auch davon abgesehen, ob er Theologe ist, oder nicht. Denn nicht das Fach, welches man in unreifem Alter sich wählte, erzeugt die rechte Gesinnung, auf welche es allein ankommt. Mancher Nicht-Theologe wirkt viel mehr für Religion, als mancher Theologe. Sittliches Leben, christliche Gesinnung, Kenntnisse und pädagogischer Takt sind nicht das nothwendige Erbtheil, welches einem Theologen vom Fache von selbst zufällt, sondern diese Eigenschaften wollen erstrebt sein. Wer dieses thut, der ist zum Seminardirektor gemacht. Diese Ansichten setze ich einem geehrten Manne entgegen, welcher in Nr. 27, I. Abth. der Allg. Schulzeitung 1828, verlangt, »daß die zwei oberen, oder wenigstens die erste Stelle an einem Seminar durch keinen andern, als einen Theologen besetzt werde.« »Ich will nicht sagen — fährt er fort — daß in der That der Theologe als solcher der geschickteste dazu ist; sondern deßwegen muß er an Seminarien die erste Stelle einnehmen, weil sich das Volksschulwesen nothwendig an die Kirche anschließen muß. Man hat dieß hin und wieder in neueren Zeiten weniger beachtet, da es sich in der That fand, daß gewöhnlich die Theologen seichter und oberflächlicher die pädagogischen Bestrebungen auffaßten, als Nicht-Theologen. Allein, wo die Idee entscheidet, verlieren die einzelnen Fälle ihre Bedeutung.« Die beiden letzten Sätze widersprechen einander; denn wenn die Theologen sich gewöhnlich durch Seichtigkeit und Oberflächlichkeit bemerklich machten, so waren das ja nicht einzelne Fälle, sondern es war die Regel. Allein auch davon abgesehen, und zugegeben, daß die Schule sich an die Kirche (allgemeiner: an das wahrhaft menschliche Leben, in dessen Dienst auch die Kirche zu treten hat) anschließen soll; so wird dieß nicht dadurch geschehen, daß der Director des Seminars

bewährt, so wird er seiner Zeit Schulrath. Die andern Lehrer können Seminarlehrer bleiben. Alle 6 Jahre würde also die Stelle des Religionslehrers, alle 20 Jahre etwa die Stelle eines Seminardirektors neu besetzt.

Die Seminarlehrer erforschen unter der Leitung des Schulrathes die Qualification der Aspiranten, und legen die Beweise ihrer Tüchtigkeit und der zum Schulamte gebildeten Kandidaten in der Entlassungsprüfung dar. Unmittelbar nachher wird jeder für reif erklärte Schulamtskandidat, je nach seinem Standpunkte, einem praktischen Lehrer als Gehülfe beigegeben.

Zur Sicherung aller dieser wichtigen Zwecke

a. müssen die Seminarien in den Orten errichtet werden, in welchen der Schulrath seinen Wohnsitz hat, damit derselbe in dem Seminar heimisch sei, alle Schulamtskandidaten nach ihren Fähigkeiten und ihrem Charakter persönlich kennen lernen, und mit seiner gereiften Erfahrung den Seminarlehrern an die Hand gehen könne.

b. müssen mit den Seminarien in unmittelbare Verbindung gesetzt werden

1) eine vollständige Elementarschule mit einer Klasse und einem stehenden Lehrer.

2) eine vollständige Elementarschule mit mehreren getrennten Klassen und mehreren Lehrern.

3) (wo möglich auch) eine höhere Bürgerschule, weil die Lehrer dieser Schulen auch am geeignetsten durch die Seminarien gebildet werden.

Zur Ermöglichung dieser Einrichtungen ist es nothwendig, daß die Seminarien in die größern Städte der Provinz gelegt werden. Rathsam möchte es zugleich sein, katholische und evangelische Seminare der Provinz in demselben Orte nebeneinander zu errichten, damit das Gute der einen Anstalt unmittelbar in die andre übergehe, und damit die

---

seinem Fache nach, sondern dadurch, daß er der Gesinnung nach ein religiöser, d. h. dem Aeußeren nach, ein rüstiger, tüchtiger, kräftiger und braver Mensch und Lehrer sei, was keinem durch das Fach, sondern durch Anstrengung und sittliche Tapferkeit überkommt. Wer daher, gleichviel, ob Studierter oder Nicht-Studierter, und in jenem Falle, ob Theologe oder Nicht-Theologe, diese Eigenschaften sich angebildet hat, der eignet sich am ersten zum ersten Lehrer eines Seminars.

Seminarlehrer und -Schüler verschiedener Confessionen Gelegenheit hätten, sich in Hochachtung und Freundschaft aneinander anzuschließen.

Wir sind mit dem Entwurfe zur Organisation des Schulwesens einer Provinz zu Ende. Zwar haben wir diese Vorschläge nur in allgemeinen Grundzügen entworfen; dieselben sind aber doch hinreichend, unsern Plan dem Auge klar vorzuführen. Zur Verdeutlichung der Ansicht wollen wir nun in umgekehrter Ordnung den Gegenstand von der Spitze, also von oben aus, ansehen, und bis zum Leben hinab verfolgen.

Die Spitze des Provinzialschulwesens bildet der Schulrath, bestehend aus ehemaligen Direktoren der Seminarien, als solche vertraut mit der innern und äußern Seite des Unterrichts- und Erziehungswesens, und in persönlicher Bekanntschaft mit einer großen Zahl im Staate stehender Lehrer. Sie leiten die Seminarien, sind deßhalb in denselben zu Hause, leiten die Schulpfleger und Lehrer, kennen daher jeden Schulpfleger, jeden Lehrer und jede Schule aus persönlichem Umgange und eigner Anschauung, führen die Schulamts-Kandidaten, je nach ihren Kräften und nach den Anforderungen der Stellen, in die Aemter ein, und sind die Hebel des gesammten Schulwesens, und als solche die Freunde und Gönner der treuen, der Schrecken und die Geißel gewissenloser Lehrer.

Unter ihrer Leitung führen die Schulpfleger der einzelnen Kreise Einzelnes aus, was die persönliche Gegenwart des Schulraths nicht erheischt, und nehmen die Vorschläge und Wünsche der Schulvorstände und Lehrer entgegen.

Sie vermitteln wenn es nöthig ist — den persönlichen Zusammentritt der Lehrer des Kreises zu einem in hochstrebendem Sinne vereinigten Lehrercollegium, und tragen Sorge, daß alles, irgendwo in einem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts neu Entdeckte den Lehrern schnell bekannt, untersucht und, wenn es probehaltig befunden wird, in's Leben eingeführt werde, und daß das Vorzügliche jedes Lehrers des Schulkreises von den übrigen Mitgliedern anerkannt und angenommen werde.

Endlich sorgt jeder Ortsschulvorstand mit dem Lehrer dafür, daß jede Schule eines Ortes eine Anstalt sei, in welcher alles dasjenige, was der Staat durch sein Oberhaupt als allgemeines Bedürfniß des Menschen und des Bürgers in der Zeit, in der wir uns befinden, erkannt hat, den jungen Menschen und künftigen Staatsbürgern angeeignet werde. Als Mittelpunkt des ganzen Schulwesens der Provinz stehen die Seminarien da, welche, da derselbe Geist sie belebt, einen Mittelpunkt darstellen, zu welchem, wie die Glieder des menschlichen Leibes zum Herzen, die einzelnen Schulen ihre vorzüglichsten Schüler hinsenden, und aus welchen sie wie das Blut aus dem Herzen mit wahrer Lebenslust gesättigt, in den äußern Leib des Schulganzen veredelt und begeistigt, wieder zurückkehren.

Solche Verfassung würde, man betrachte sie nun von unten oder von oben, ein festgegliedertes organisches Ganze darstellen, in welchem alle Theile, der Idee unterthan, ihre Funktionen regelmäßig verrichten, und zugleich, innerhalb dieser Gränzen einen gewissen Spielraum menschlich freier Thätigkeit angewiesen erhalten. Solche Verfassung würde daher mit Recht ein Organismus und die Einrichtung desselben eine Organisation benannt werden.

A. D.

III.

Versuch einer Berichtigung der Ansichten über analytische und synthetische Methode, mit besonderer Anwendung auf den Unterricht in der Raumlehre und in der Muttersprache.

Bekanntlich ist der Streit über die analytische und synthetische Methode nicht neu, sondern alt. Viele Pädagogen sahen die eine, viele die andere Methode als die allein bildende an, priesen die eine und verwarfen die andere. Deßhalb war man auch über die Methode, welche bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen einzuschlagen sei, sehr verschiedener, oft ganz entgegengesetzter Meinung. Dieser bestimmte z. B. für den geographischen Unterricht die analytische, jener die synthetische Methode. Im Allgemeinen hielten die älteren Pädagogen und Erzieher mehr auf den analytischen Unterricht; die neueren dagegen suchten das alleinige Heil in der Regel in dem synthetischen Verfahren. Andere Neuere finden die Wahrheit nicht einzig auf der einen Seite, nennen aber doch den synthetischen vorzugsweise den bildenden, den elementarischen. »Im Ganzen« — sagt Denzel (S. 43 seiner Volksschule) — ist der synthetische Lehrgang ausschließend elementarisch.« Was derselbe unter elementarisch versteht, folgt gleich darauf. »Der elementarische Gang geht vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten, vom Begränzten zum Umfassenden und so dann auch vom Einzelnen zum (abstrakten) Begriffe

fort.« — Aus diesen Thatsachen ist der Schluß zu ziehen, daß die Ansichten der Pädagogen über die beste Unterrichtsweise nicht zusammen fallen, daß man vielmehr verschiedener Meinung sei. So weit meine Ansicht reichte, betraf in früherer Zeit die Verschiedenheit der Meinungen das Wesen der analytischen und synthetischen Methode selbst nicht, oder weniger, als die Anwendung derselben auf einzelne Unterrichtsgegenstände für bestimmte Zwecke und Lebensalter. Allein nun erscheinen auch über das Wesen beider die Ansichten noch nicht einig zu sein. Als nächstes Beispiel zum Beleg dieser Meinung führe ich die Kritik an, welche direct meine über den Sprachunterricht in dem Juli- und Augusthefte der Rheinisch-Westphälischen Monatschrift Jahrgang 1825 mitgetheilten Bemerkungen und indirect mein Lese- und Sprachbuch in dem Septemberhefte derselben Zeitschrift unter der Ueberschrift: »Bedenken bei Diesterweg's Bemerkungen über den Sprachunterricht« erfahren haben. Ich hatte in jenen Bemerkungen die Behauptung aufgestellt, daß in dem eigentlichen Sprachunterrichte zunächst die analytische Methode anzuwenden sei. Die Kritik ist der entgegengesetzten Ansicht, hinzufügend, »daß die Sprache ein formales Element habe, eine intensive Kraft sei, deren Reaction sich in der schönsten Stufenleiter erwahre; daß für das Formale und Intensive der analytische Lehrgang niemals erzeugend und fördernd, wohl aber ein übend sei.« Abgesehen von demjenigen, was ich in diesen Behauptungen zu verstehen außer Stand bin, ersehen wir aus diesen Worten, daß nach des Kritikers Ansicht der analytische Lehrgang zwar für das Formale nicht erzeugend, also doch überhaupt irgend wo und wie erzeugend und daß derselbe einübend sei. Wahrscheinlich sind diese Ansichten über das Wesen der analytischen Methode den Lesern dieser Blätter eben so neu, als mir. Ich halte sie für falsch, und folglich alle darauf gestützten und von ihnen abgeleiteten Folgerungen. Doch ohne jetzt schon auf die Nachweisung dieser Behauptung einzugehen, entnehmen wir daraus nur, daß man nicht nur in Betreff der Anwendung der analytischen und synthetischen Methode, sondern auch über das Wesen beider selbst verschiedener, nicht selten entgegengesetzter Meinung sei. Es scheint daher wohlgethan, den Versuch zu machen, diese Ansichten zu berichtigen und dadurch Einiges zur Schlichtung des alten und neuen Strei-

tes beizutragen. Dieses ist gegenwärtig meine Absicht. So fest ich auch von dem Nachfolgenden überzeugt bin, so will ich dasselbe doch nur als einen Versuch angesehen wissen, werde daher die Gegenrede gern vernehmen, wobei ich freilich wünschen muß, daß man sich der möglichsten Deutlichkeit und größerer, als uns in der oben berührten Kritik entgegen tritt, befleißige. Ich werde dasselbe thun. Zunächst werde ich kurz meine Ansicht über das Wesen der analytischen und synthetischen Methode aufführen, und dann die Frage: »welche von beiden Methoden die beste sei« zu beantworten suchen. Letzteres soll zur größeren Verdeutlichung und zugleich zur Beantwortung der vorliegenden Meinungsverschiedenheit, ob im Sprachunterricht die analytische oder synthetische Methode vorzugsweise zu wählen sei, mit besonderer Beziehung auf den mathematischen und Sprachunterricht geschehen.

I. Ueber das Wesen der analytischen und synthetischen Methode.

Die analytische Methode heißt auch die zergliedernde. Sie zerlegt irgend einen gegebenen Stoff, einen anschaulich oder einen in Begriffen erkannten Gegenstand, ein Urtheil, einen Satz, ein Wort, überhaupt irgend einen in der Vorstellung (gemäß der Logik und Sprachlehre wird hier auch ein Urtheil und ein Satz unter dem Ausdruck Vorstellung mit begriffen) in ihre Theilvorstellungen. Ueberall geht die analytische Methode darauf aus, die Theile irgend eines vorliegenden Ganzen zu finden. Dieses Ganze wird als die aufzulösende oder zu zergliedernde Einheit angesehen. Dieser Einheit stehen die Theile, die Vielheit darstellend, gegenüber. Daher kann man auch sagen: die analytische Methode gehet von irgend einer Einheit aus, und sucht die in dieser Einheit liegende Vielheit. Diese Vielheit wird gefunden auf dem Wege der Zergliederung. Wer dieses thut, verfährt analytisch. Das Wesen der analytischen Methode besteht daher in Zergliederung. Wo diese möglich sein soll, da werden Theile vorausgesetzt, da muß Einheit Vielheit enthalten. Wo also irgend eine Einheit als etwas ganz Einfaches erscheint, wo eine Vorstellung nicht nur eine Eins, sondern etwas ganz Einfaches ist, da ist an Zergliederung und Theilung gar nicht zu denken. Ganz einfa-

che Vorstellungen lassen daher die analytische Methode gar nicht zu, sondern dieselbe kann nur an zusammengesetzten Vorstellungen geübt werden. Solche ganz einfache Vorstellungen sind z. B. die mathematischen Vorstellungen des Punktes und der Linie. Diese schließen jede Analysis ganz aus. Zusammengesetzte Vorstellungen sind z. B. jedes mit den Sinnen wahrzunehmende Object, jedes Urtheil, jeder Satz. Diese sind also zergliederungsfähig; sie können daher analytisch behandelt werden. Die analytische Methode ist also nicht überall anwendbar; nur wo Zusammengesetztes sich findet, da kann sie möglicher Weise statt haben.

Sehen wir auf die Art des geistigen Gewinnes, welcher aus der Anwendung der analytischen Methode hervorgeht, so erhellet, da ihr Wesen in Zergliederung besteht, daß die durch sie hervorzubringenden Vorstellungen nicht als erst zu findende oder zu erzeugende angesehen werden dürfen. Zwar können sie demjenigen, welcher analytisch verfährt, noch unbekannt sein, allein sie sind doch in der Vorstellung, welche zergliedert werden soll, schon als Theilvorstellungen enthalten, oder mit andern Worten: sie sind schon gegeben. Die Einheit, welche zergliedert werden soll, enthält schon die zu suchenden Theilvorstellungen. Die analytische Methode ist daher (im engeren und genaueren Sinne des Wortes) niemals erzeugend. Erzeugt wird nur das Neue, vorher noch gar nicht Vorhandene, also auch das noch nicht Gegebene. Auch ist das mit Absicht Erzeugte stets ein Zusammengesetztes. Auf dem Wege der Erzeugung wird also nicht das Einfache, sondern das Zusammengesetzte gewonnen. Das Wesen der analytischen Methode liegt aber in der Zergliederung, nicht in der Zusammensetzung. Wer daher analysirt, der setzt nicht zusammen, der erzeugt nicht, sondern er zergliedert.

Der Werth der analytischen Methode besteht daher in etwas Anderem. Wenn eine Zergliederung vorgenommen wird, so geschieht sie, wie gesagt, immer an einer zusammengesetzten Einheit. Diese Einheit ist für den Zergliedernden das Bekannte, die Glieder oder Theile der Einheit sind das zu Findende, das Unbekannte. Nun ruht aber die Klarheit irgend einer Erkenntniß nicht in dem bloßen Erkennen irgend eines Zusammengesetzten, sondern in der Erkenntniß der Theile, aus welchen die Einheit zusammengesetzt ist. Da diese Theile durch Analysis gefunden werden, so wird

also durch sie die Klarheit der Erkenntniß in Betreff des vorliegenden Zusammengesetzten erwirkt. Die analytische Methode fördert und erzielt geistige Klarheit. Darin liegt ihr Werth. Sie führt dem Menschen die Theilvorstellungen der Einheiten zum Bewußtsein. Wer seine Vorstellungen nicht zergliedert, also nicht analysirt, hat weder deutliche, noch klare Vorstellungen. Denn die Deutlichkeit und Klarheit in zusammengesetzten Vorstellungen liegt in der Erkenntniß des Mannigfaltigen, welches in den zusammengesetzten Vorstellungen zur Einheit verknüpft ist. Will man die Erkenntniß bis zur völligen Deutlichkeit erheben, so muß man die Zergliederung bis zu ganz einfachen Vorstellungen, die keiner ferneren Zerlegung fähig sind, fortsetzen. Sobald man zu denselben gelangt ist, hat alle Zergliederung ein Ende, da die Grundelemente der Vorstellungen gefunden sind. Mit ihrer Auffindung durchschaut der Analytiker das Wesen der Sache, und der Zweck seines Verfahrens ist erreicht. Die Analysis hat also nun ein Ende, und wenn er seine geistige Thätigkeit weiter fortsetzen will, so muß er sich zu einer anderen Methode wenden, nämlich zu der umgekehrten, d. h. zur synthetischen.

Die synthetische Methode heißt die zusammensetzende. Ihre Anwendung setzt nicht nur irgend eine Einheit, wie die analytische, sondern mehrere Einheiten voraus. Diese Einheiten sollen in ihrer gegenseitigen Beziehung, welche hier Verknüpfung ist, betrachtet werden. Hierbei kommt es nicht darauf an, ob die zu verknüpfenden Einheiten einfache oder zusammengesetzte Einheiten sind. Denn sowohl diese als jene lassen die Synthesis zu. So z. B. verknüpft man die ganze einfache Vorstellungen des Punktes und der Linie, oder mehrerer Punkte und mehrerer Linien, die ganz einfachen Laute der Sprache, wie die zusammengesetzten Vorstellungen des Dreiecks, des Wortes, des Satzes und so weiter. Das, was durch dieses synthetische Verfahren gewonnen wird, ist also jeder Zeit ein Zusammengesetztes, eine höhere Einheit, welche denn in Verbindung mit andern einfachen oder zusammengesetzten Einheiten noch hörere Zusammensetzungen und zusammengesetztere Einheiten ermöglicht. Je weiter daher die Synthesis fortschreitet, zu desto zusammengesetzteren Vorstellungen gelangt man. Die synthetische Methode bringt daher neue Vorstellungen hervor; sie ist die durch Zusammensetzung solcher Vorstellungen, welche der Zu-

sammensetzung fähig sind, entstehende und als solche die erzeugende Methode. Durch sie werden neue, vorher unbekannte Wahrheiten gefunden. In dieser durch Zusammensetzung entstandenen Auffindung neuer Wahrheiten liegt der geistige Werth der synthetischen Methode.

Aus diesen Bemerkungen erhellet, nach meiner Ansicht zur Genüge, das Wesen, das gegenseitige Verhältniß und der Gegensatz der analytischen und synthetischen Methode. Die analytische Methode zergliedert, die synthetische setzt zusammen. Jene geht von einem Gegebenen aus, diese sucht Neues. Jene beginnt mit irgend einer gegebenen zusammengesetzten Einheit, und zerlegt dieselbe in ihre Theile; diese beginnt mit mehreren Einheiten und setzt dieselbe zusammen. Durch jene beginnt man die Theilvorstellungen und bei gehöriger Fortsetzung die letzten, einfachen Elemente; diese beginnt mit Elementen und fügt sie an und in einander. Bei jener gelangt man mit der Auffindung der einfachen Elemente zum Endziele, bei dem man stehen bleiben muß; diese kann ihre Zusammensetzungen weiter und weiter fortsetzen und ein bestimmtes Endziel ihrer Operationen läßt sich im Allgemeinen nicht angeben. Nimmt man hinzu, daß die geistige Klarheit in dem Maße steigt, in welcher die Vorstellungen einfacher werden, und in dem Grade abnimmt, in welchem die Zusammensetzungen der Vorstellungen zunimmt, so erhellet, daß der geistige Gewinn der analytischen Methode vorzugsweise in der durch sie zu erwerbenden Klarheit der Vorstellungen beruht, und daß der Werth der synthetischen Methode vorzugsweise in dem Gewinn neuer Wahrheiten liegt. Der Werth der analytischen Methode liegt in der Klarmachung der gegebenen, der Werth der synthetischen Methode in der Auffindung neuer Wahrheiten.

II. Welche Methode die beste sei.

Diese Frage möchte für denjenigen, welcher mit dem Bisherigen einverstanden ist, an Lächerlichkeit gränzen und nicht verdienen, aufgeworfen und beantwortet zu werden. In jedem Falle können wir sie kurz abfertigen.

Geistige Bildung in so weit, wovon hier allein die Rede sein kann, intellectuelle Bildung darunter verstanden wird, besteht in einem Zweifachen; erstens in dem gehörigen, möglichst

großen Maße und Umfange der Kenntnisse und zweitens in der möglich größten Klarheit derselben. Jene Eigenschaft nennt die Quantität, diese die Qualität der Kenntnisse und Erkenntnisse; jene bedingt die Größe des geistigen Gesichtskreises, diese die Helligkeit desselben. Es wäre daher höchst einseitig, wenn man den Grad der Bildung nur nach einer dieser Rücksichten, nur nach dem Umfange, oder nur nach dem Grad der Klarheit abschätzen wollte. Man taxirt die Macht eines Staates ja auch nicht allein nach der Größe des Ländergebiets und der Anzahl seiner Quadratmeilen, sondern zugleich nach der inneren Stärke des Staates auf seinem Boden. Was diese innere Stärke eines Staates ist, das ist im Gebiet der Geistesbildung die Klarheit und Deutlichkeit der Erkenntniß. Und wie die Macht eines Staates sowohl durch wachsenden Umfang, wie durch innere Vervollkommnung gewinnen kann, ebenso fördert man Geistesmacht sowohl durch Erweiterung der Gränzen des Gesichtskreises, wie durch Erhellung der Gegenstände innerhalb desselben. Wie für irgend einen gegebenen Staat das Maximum seiner Stärke in einem gewissen, nicht zu überschreitenden Verhältniß der Bevölkerung und des Reichthums zu dem Umfange des Gebietes besteht, also verlangt auch für irgend einen einzelnen Menschen der höchste Grad der ihm möglichen Ausbildung ein gewisses Verhältniß der Menge der Kenntnisse zu der Klarheit und geistigen Kraft, mit welcher er sich derselben bemächtigen kann, um sie, was die Hauptsache ist, zum geistigen Eigenthum zu machen, welches den Besitzer nicht, wie ein allzu großes Vermögen seinen Herrn belästigt und niederdrückt, sondern seinen Kräften den rechten Kreis des Wirkens eröffnet. In dem Sinne der aufgestellten Vergleichung ist die synthetische Methode für den Geist, was die Heeresmacht dem Regenten ist. Beide helfen neue Gebietsmassen erwerben; diese Ländergebiete, jene neue Kenntnisse und Wahrheiten.

Aber, wie gesagt, in beider Hinsicht bestimmt der Umfang des Gebietes nicht die Größe der Macht. Nur kommt es auf die Beschaffenheit im Inneren an. Was im Staate Fruchtbarkeit des Bodens, Gewerbfleiß, Handel und freier Verkehr des Lebens bewirken, das leistet auf dem Gebiete des Geistes die analytische Methode. Jene Prinzipien gestalten das Leben, bringen Ordnung und Gesetz in den Bürgerverein, erhöhen die Macht eines Jeden und formen die

Masse der Menschen in einen lebendigen Organismus um; diese Methode bringt Ordnung und Licht in das Chaos der Kenntnisse, trennt das Verschiedene, stellt das Gleichartige zusammen und bringt Licht in den ganzen Geist. Ohne die synthetische Methode ist nichts in dem Geiste, und ohne die analytische ist das Vorhandene eine todte Masse. Ohne jene herrscht in ihm eine todte Leere, ohne diese Finsterniß auf der Tiefe. Darum verliert die Frage, welche von beiden Methoden die beste sei, eigentlich alle Bedeutung. Auch bei ihr liegt, wie bei den meisten Extremen, die Wahrheit in der Mitte. Beide sind gut, beide sind in aller Geistesbildung ganz unentbehrlich. Die eine erheischt die andre. Was ich auf dem synthetischen Wege gewonnen habe oder was überhaupt gegeben ist, das bearbeite, sichte, ordne ich mit der analytischen Methode. Und was ich auf dem analytischen Wege zergliedert habe, das setze ich auf dem synthetischen wieder zusammen. »Nur auf der zweckmäßigen, geschickten Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens beruht das Wesen des guten Lehrgangs. — Beide Arten des Verfahrens müssen in jedem einzelnen Pensum stets wechseln und sich gegenseitig unterstützen.«*) Im Allgemeinen läßt sich daher gar nicht sagen, welche Methode im Jugendunterrichte die beste sei; es kann dieses nur gefragt werden in Beziehung auf bestimmte Lehrgegenstände.

In Betreff einer der eben aufgestellten Behauptungen muß ich mich noch mit einem Worte erklären. Ich sagte, daß ohne die synthetische Methode der Geist des Gehaltes entbehre. Dieses soll hier nicht in buchstäblicher Strenge genommen werden, indem ich hier die Untersuchung, ob der Geist angeborne Ideen in sich trage, nicht berühren kann. Nur so viel sei zum voraus mit der aufgestellten Behauptung zuzugeben, daß der Geist die meisten Kenntnisse, auf synthetischem Wege gewinne, weiter nicht untersuchend, was hier in Betreff der vorliegenden Untersuchung, welche den Vergleich der synthetischen und analytischen Methode betrifft, gleichgültig sein wird, ob ihm auch Kenntnisse anders woher, z. B. durch Erbschaft, Mittheilung, innere oder äußere Offenbarung zukommen. Genug, daß wir einsehen, daß nicht auf analytischem Wege im eigentlichen Sinne des Wortes neue Kenntnisse gewonnen werden, womit denn nicht behaup-

*) Denzel's Elementar-Schulkunde ꝛc. 2te Aufl. 2r. Theil. S. 274.

tet sein soll, daß aller geistige Gehalt einzig auf dem synthetischen Wege (in dem bisherigen Sinne des Wortes) zu gewinnen sei.

Wir können nun zum dritten Theile der Untersuchung übergehen, nämlich zu der Frage:

III. Welche Methode ist bei irgend einem Unterrichtsgegenstande anzuwenden, namentlich im mathematischen und im Sprachunterrichte?

Die Beantwortung des ersten allgemeinen Theiles dieser Frage finden wir in der Betrachtung des Wesens der analytischen und synthetischen Methode, wenn wir dasselbe mit einem pädagogischen Grundsatze zusammenhalten. Dieser heißt für jeden planmäßigen Unterricht: Beginne mit dem Gegebenen; oder: Reihe das Unbekannte an das Bekannte, wo denn das Gegebene das Bekannte ist. Da nun die analytische Methode das gegebene Zusammengesetzte in seine Theile auflöset, die synthetische dagegen die (gegebenen oder gefundenen) Einfachen zusammensetzt, so lautet die Beantwortung unsrer Frage also: Ist das erste Gegebene (das dem Schüler Bekannte) ein Zusammengesetztes, so ist zuerst die analytische Methode zu gebrauchen; ist das erste Gegebene aber ein einfaches Element, so wende zuerst die synthetische Methode an.

In den sogenannten Anschauungsunterricht, der sich zur Freude aller denkenden Menschen immer mehr und mehr in den Schulen verbreitet, zum Beispiele, werden dem Kinde Natur- und Kunstkörper vorgeführt. Jeder derselben stellt eine Einheit dar, welche eine Mannigfaltigkeit umschließt. Jene Einheit ist, da der einzelne Körper dem Kinde als Ganzes erscheint, das dem Kinde zuerst Bekannte, das Gegebene; die Theilvorstellungen sind das Entferntere, Unbekannte; daher wendet der Lehrer hier mit Recht die analytische Methode an. Die Merkmale, welche dadurch gefunden werden, stellen hier die Vielheit dar, entwickelt aus der einheitlichen Anschauung. Das Resultat des Gebrauchs der Analysis ist stets die Entfaltung der Vielheit aus der Einheit. In dem Anschauungsunterricht stellt die erste Anschau-

ung in Einheit, und die aus ihr entwickelten Begriffe stellen die Vielheit dar. In dem wissenschaftlichen Unterrichte, wie er z. B. auf den Universitäten ertheilt wird, verhält sich die Sache ganz umgekehrt. Hier beginnt man mit allgemeinen Grundsätzen, Principien und Begriffen, von denen man zu einzelnen Erfahrungen, Thatsachen und Anschauungen herabsteigt. Hier also bilden die Begriffe die Einheit und die Anschauung die Vielheit. Der Elementar-Unterricht ist daher dem wissenschaftlichen Unterricht in Betreff des Anfangs- und Endpunktes gerade entgegengesetzt. Der Anfangspunkt jenes, die Anschauung, ist der Endpunkt dieses; und der Endpunkt jenes, der Begriff, ist der Anfangspunkt dieses. Und dennoch gelangt man in beiden Arten des Unterrichts durch die analytische Methode vom Anfangs- bis zum Endpunkte. Denn auch die Definition ist ein Produkt der Anwendung der Analysis.

Aus diesen beiden Beispielen erhellet von andrer Seite die Wahrheit der oben ausgesprochenen Behauptung, daß sich weder die synthetische, noch die analytische Methode einzig und allein, mit Ausschluß der andern, als die allein gültige und beste hinstelle. Gehen wir nun zur Beantwortung des zweiten, specielleren Theiles der oben aufgestellten Frage über, indem wir zusehen, ob eine und welche Methode vorzugsweise im mathematischen und im Sprachunterrichte anzuwenden sei. Wir besitzen in der auf den ersten Theil der in Rede stehenden Frage gegebenen Antwort den Maßstab zur Beurtheilung und Beantwortung des zweiten Theils der Frage. Denn wir haben hier bloß zu untersuchen, ob im mathematischen und im Sprachunterrichte das zuerst Gegebene eine in eine Vielheit aufzulösende Einheit oder irgend ein Einfaches oder mehrere Einfache seien. Da wir aber nicht bloß die bei dem Beginn des mathematischen und des Sprachunterrichts einzuschlagende Methode angeben wollen, sondern überhaupt die bei diesen Gegenständen in ihrer ganzen Ausdehnung zu wählende Unterrichtsweise, so läßt sich die Sache nicht mit wenigen Worten abthun. Auch wollen wir, zur Beschränkung der Aufgabe, und der dadurch zu sichernden Anschaulichkeit wegen, den Begriff der Mathematik auf den Begriff der Raumlehre beschränken, und daher nur von der Methode reden, nach welcher, meiner Ansicht zufolge, die Raumlehre zu behandeln ist.

A. Die Methode der Raumlehre.

Welches ist das Erste, Nächste, Bekannte von den Gegenständen der Raumlehre in dem Erkenntnißkreise des Schülers, welcher in der Raumlehre Unterricht empfangen soll? In welcher Weise ist daher der Unterricht zu beginnen? Und wie demnächst fortzufahren. —

Die Raumlehre behandelt den Raum, insonderheit den begränzten Raum, den geometrischen oder mathematischen Körper. Sei es nun, daß man die Vorstellung des begränzten Raumes im Schüler schon als klar vorhanden voraussetzen kann, oder daß dieselbe erst zu gewinnen ist, so ist doch in jedem Falle der Anfangspunkt der Körper, den ich in letzterem Falle dem sinnlichen Auge des Schülers in einfachen Mustern, z. B. in Würfeln und Prismen aus Holz, Metall oder Thon, vorführe. Der Anfangspunkt des Unterrichts liegt also in der sinnlichen Betrachtung des Körpers, folglich in der Auffassung einer Einheit, welche eine Mannigfaltigkeit enthält. Der Lehrer wählt daher für den Anfang des Unterrichts in der Raumlehre die zergliedernde Methode, durch deren Anwendung er aus dem physischen Körper die Grundobjecte der Raumlehre, den mathematischen Körper, die Fläche, die Linie und den Punkt findet. Man hat dieß den Rückgang vom Körper zum Punkte genannt. Das Resultat dieser Methode sind die eben genannten einfachen Vorstellungen, die Linie und der Punkt, welche keiner weiteren Zergliederung mehr fähig ist. Also hat hier die analytische Methode schon sehr bald ein Ende erreicht. Es bleibt daher nun nichts Anderes übrig, als zur zusammensetzenden, erzeugenden oder synthetischen Methode überzugehen. Wer die Raumlehre kennt, weiß, wie unendlich fruchtbar sich die Anwendung dieser Methode in den Tausend und aber Tausend Wahrheiten zeigt, die in der Raumlehre alle durch Synthesis gefunden werden. Diese Methode beherrscht die ganze Raumlehre, nachdem die analytische Methode bloß in der Einleitung angewandt wurde. Der Schüler übt sich auf diesem Wege stets in der Auffindung neuer Wahrheiten, mit hellem Bewußtsein in die Operationen und alle Resultate, und in den Zusammenhang des Weiterliegenden mit dem Vorangegangenen. Als sehr wichtiger Zweig der Synthesis erscheint hier das combinirende Verfahren, durch welches der Schüler dahin kommt, alle einzelnen Fälle der Synthesis durch allgemeine Sätze, For-

meln und Begriffe zu beherrschen. Es ist einleuchtend, daß dieß ein Fortschritt ist vom Sinnlichen und Concreten zum Uebersinnlichen und zur Abstraction, von dem einfachsten Element bis zum allgemeinen Begriff. Wer der Ansicht ist, daß auf diesem Wege vorzugsweise Geistesbildung erstrebt werde, der wird nicht anstehen, der Mathematik und namentlich der Raumlehre einen vorzüglichen Rang in der Reihe intensiver Bildungsmittel einzuräumen.

Es ist bekannt, daß die Geistesbildung in dem Grade an Vielseitigkeit gewinnt, in welchem der Lehrer die Kunst versteht, denselben Gegenstand aus verschiedenen Gesichtspunkten auffassen zu lassen. Darum, so wie aus anderen Gründen, ist es gerathen, nach Vollendung irgend eines Abschnittes oder überhaupt eines kleinen Ganzen, dessen Einzelheiten durch Synthesis gefunden wurden, das Ganze durch Analysis in seine Theile rückwärts aufzulösen. Es wird daher nun dem Schüler die Aufgabe gestellt, den letzten gefundenen Satz in seine Theile aufzulösen, und die Stücke anzugeben, auf welche derselbe sich stützt; und so weiter rückwärts und rückwärts bis zu den einfachsten Elementen zurück. Hierdurch wird eine vorzügliche, nichts zu wünschen übrig lassende Klarheit in den Zusammenhang aller Wahrheiten erwirkt. Die synthetische Methode gewann dem Schüler die neuen Wahrheiten, und die analytische förderte die Klarheit in dem Ueberschauen des inneren Zusammenhanges derselben. Absolut nothwendig ist indessen hier der Gebrauch der analytischen Methode nicht. Denn da alle Wahrheiten mit klarem Bewußtsein in dem Gang der Operationen durch Synthesis und Combination gefunden wurden, so ist in der Regel hierdurch schon eine hinreichende Klarheit in den Zusammenhang erwirkt. In andern Unterrichtsgegenständen, welche die synthetische Methode erheischen, verhält es sich nicht also; diese fordern mit größerer Nothwendigkeit die umgekehrte Methode, die Analysis. Wir werden daher als allgemeinen Satz die Forderung aufstellen können: Je weniger klar an sich der Zusammenhang der Sätze ist, welche auf dem synthetischen Wege gefunden werden, oder überhaupt gegeben sind, desto nothwendiger erscheint die Anwendung der analytischen Methode auf die gewonnenen Wahrheiten, damit die nöthige Klarheit nicht man-

gele. Dieses ist, wie aus dem Nachfolgenden erhellen wird, in dem Gebiete des Sprachunterrichts der Fall.

B. Die Methode des Sprachunterrichts.

Das einfachste Element der Sprache ist der Laut. Durch Combination der Laute entstehen Wörter, durch Verbindung der Wörter der Satz, durch Verbindung der Sätze die Periode, durch Verbindung von Sätzen und Perioden die Rede

Nicht auf diesem Wege im strengen Sinne des Wortes lernt das Kind die Sprache. Es kennt nicht zuerst einen Laut, dann einen zweiten, isolirt für sich, dann die Verbindung dieser beiden, u. s. w., sondern es lernt nachahmend gleich von vorn herein die Verbindung mehrerer Laute zu einem Worte. Indessen könnte man, unbeschadet des Nachfolgenden, zugeben, daß das Kind auf dem angedeuteten, streng synthetischen Wege die Sprache erlerne. Nur so viel — und das ist hier das entscheidende Moment — ist gewiß, daß das Kind ohne Bewußtsein der Synthesis, die er sprechend vornimmt, die Sprache erlernt. Das Kind bezeichnet die Gegenstände mit Wörtern, ohne sich der einzelnen Laute, aus welchen die Wörter zusammengesetzt sind: bewußt zu werden; es spricht in Sätzen, ohne die Anzahl der Wörter, aus welchen die Sätze bestehen, zu kennen und angeben zu können. Es spricht daher und es drückt sprechend seine Urtheile aus, ohne Aufmerksamkeit auf die Form, in welche es seine Urtheile einkleidet. Die Sprache ist daher bei jedem Menschen als etwas Gegebenes, nicht als etwas selbstständig und mit Bewußtsein Erzeugtes anzusehen. *) — Betrachten wir die Sache noch von einer anderen Seite, so erscheint die Meinung, als erzeuge das Kind die Sprache mit Bewußtsein, und die darauf gegründete Anforderung an den Lehrer als ganz widersinnig. Wie in der Raumlehre, also enthält in der Sprache, jeder sprachliche Ausdruck, jeder Satz, ein Zwiefaches. Dieses Zwiefache ist in jener die Anschauung oder die durch Anschauung klare Wahrheit und die sprachli-

*) Bei dem Niederschreiben dieser Ansichten war mir das neuere Werk von Becker »der Organism der Sprache« noch unbekannt. Ich würde sonst Einigem eine andere Wendung gegeben haben. Uebrigens finden sich in diesem Werke überall bestätigende Beweise obiger Bemerkungen. Dasselbe gilt von Schmitthenner's Ursprachlehre. Vergl. z. B. S. 196!

che Bezeichnung derselben; in dieser die Vorstellung oder der Gedanke und dessen sprachliche Darstellung. In der Raumlehre sind beide, die anschaulich erkannte Wahrheit und die hörbare Bezeichnung derselben, in dem Bewußtsein und in der Zeit von einander getrennt; nicht also in dem übrigen Gebiete der Vorstellungen und Urtheile. Anschaulich erkennt zum Beispiel der Schüler die Wahrheit, daß der rechte Winkel größer sei als der spitze, ohne Worte und bevor er die erkannte Wahrheit in Worten ausdrückt; in dem übrigen Gebiete des Erkennens aber fällt die Entstehung des Gedankens mit dem sprachlichen Ausdruck desselben zusammen; wenigstens läßt sich das Vorhandensein solcher Trennung gar nicht nachweisen. Die Sprache verbindet sich auf das Innigste und Unbegreiflichste mit den Gedanken und mit der Natur des Geistes, und die Entstehung derselben zieht sich daher in das Gebiet der unerklärlichen Geheimnisse des Geistes zurück.

Die Sprache ist nach der Bemerkung eines tiefsinnigen Sprachforschers eine organische Verrichtung, mit Nothwendigkeit hervortretend aus der Natur des menschlichen Geistes. Der Mensch spricht nicht um Befriedigung eines äußern Bedürfnisses willen; sie ist nicht ersonnen, um äußere Zwecke zu erreichen; sondern der Mensch spricht, weil und indem er denkt. Denken und sprechen sind Eins; diese beiden Operationen fallen zusammen; und in der Reflexion werden sie von einander getrennt. Der Mensch spricht denkend, und denkend bildet er, indem er spricht.

Wie wollte man es daher anfangen, wenn man das Kind zu den Versuch anleiten wollte, selbstständig seine Sprache zu erzeugen? Man müßte das Kind zu Gedanken führen ohne Sprache, und man müßte sich versichern können, daß das Kind Gedanken aufgefaßt habe, bevor es spricht. Die Widersinnigkeit dieser Ansichten springt in die Augen. Gelänge die darauf gebaute Unterrichtsmethode, so würde jeder Mensch seine eigne Sprache sprechen, und das deutsche Kind würde nichts weniger als deutsch sprechen. Man hätte dann in der Wirklichkeit eine babilonische Sprachverwirrung, in welcher kein Mensch den andern verstände. Zum Glück macht es also die Natur nicht. In dem Naturverhältniß hört das Kind Erwachsene sprechen; empfangend und nachahmend übt es die Sprechwerkzeuge, so lange, bis es die Wörter so spricht, wie sein Ohr, und sein Geist sie empfan-

gen hat. Auf diese Art empfängt das Kind, ohne Bewußtsein des unbegreiflichen Wunders der Sprache, dieselbe als heiliges Erbtheil von der Mutter. Die Sprache wird dem Kinde gegeben; sie ist nicht sein Erzeugniß. Es hat sie daher nicht auf dem synthetischen Wege — in dem bisher stets gebrauchten Sinne dieses Wortes und im Sinne der oben angegebenen Karakteristik der synthetischen Methode — gefunden. Dieses gilt nun nicht nur von einzelnen Wörtern und einzelnen nackten Sätzen; sondern auch von ausgebildeten Sätzen und Perioden. Kein einziger Mensch vermag es, a priori und aus eigener Kraft, rein selbstständig und erzeugend, die in seiner Muttersprache übliche Art der Verbindung der einzelnen Sprachtheile zur Bildung des ausgebildeten Satzes, und der Zusammenfügung der einzelnen Sätze zur Bildung des Satzgefüges aufzufinden. Dieses Alles muß ihm gegeben werden; er muß dieses auffassen, nachahmen und lernen. Darum gehört die Sprache wie sie jetzt jedem Menschen überkommt, nicht zu den selbst erzeugten, sondern zu den ihm gegebenen Gegenständen.

Diese Ansichten sind in Betreff der Methode des Sprachunterrichts sehr fruchtbar. Denn aus ihnen geht sogleich, in Verbindung mit den früheren Feststellungen, die Wahrheit hervor, daß in dem Sprachunterrichte nicht die synthetische, sondern die analytische Methode die erste und vorherrschende sein müsse. In den Sätzen und Wörtern, welche das Kind ohne Bewußtsein des Verbindungsprocesses ihrer Theile gebraucht, besitzt es zusammengesetzte Einheiten. Diese sind ihm das Erste, das Naheliegende, das Bekannte, das Gegebene. Da es seine Urtheile nicht mit Wörtern, sondern mit Worten, d. h. in Sätzen, ausdrückt, so ist nicht das Wort, sondern der Satz der erste, nächstliegende, bekannteste Gegenstand der Sprache. Der erste Sprachunterricht hat daher, wenn unbestreitbar überall mit dem Bekanntesten begonnen werden muß, mit dem Satze zu beginnen. Der Satz aber ist eine aus Theilen bestehende Einheit, deren das Kind sich zuerst, ohne Absonderung der Theile, bewußt ist, oder bewußt gemacht werden kann. Nun tritt der Unterricht hinzu, Anleitung gebend zur Auffindung der Glieder dieser Einheit — durch Analysis. Das Ergebniß ist die Auffassung der Wörter. Die fortgesetzte Zergliederung führt zur Erkenntniß der Silben und der Laute. Alles auf dem analytischen Wege. Nun erst tritt gemäß früherer Behauptungen und pädagogi-

scher Winke die Synthesis auf, durch die Verknüpfung der gefundenen Elemente Wörter und durch deren Verknüpfung den Satz wieder herstellend.

Wie bereits nachgewiesen wurde, mußte dem Kinde auch der ausgebildete Satz und das Satzgefüge gegeben werden. Wodurch lernt es nun die Theile des ausgebildeten Satzes und des Satzgefüges kennen? Wodurch anders, als durch Zergliederung, das heißt auf dem analytischen Wege. Sind diese gefunden, dann läßt man der synthetischen Methode ihr Recht wiederfahren, und nun durch das Mittel der Combination Wort- und Satzverknüpfungen aller Art bilden.

Hieraus erhellet, daß die analytische Methode überall zuerst auftritt, daß sie der synthetischen den Weg bahnt und ihre Anwendung ermöglicht; daß sie die Methode sei, durch welche Einsicht in das Wesen der Sprache herbeigeführt, also klares Bewußtsein in den Sprachorganismus erstrebt wird, daß sie also vorzugsweise es sei, in welcher sich der Sprachunterricht bewegt. Nun fehlt nichts anders, als die Fertigkeit in der Bildung aller Arten von Wort- und Satzverbindungen. Diese Zwecke fördert der nachfolgende synthetische Unterricht. Die analytische Methode erzielt also in der Sprache, wie überall, die Einsicht und Klarheit, das Wissen, die synthetische erstrebt die Fertigkeit und Gewandtheit in der Sprache, das Können. Diese ist also die einübende Methode, nicht jene.

Indessen soll in dem Sprachunterrichte, wie ich bereits schon anderwärts nachzuweisen bemüht gewesen bin, das Können dem Wissen größtentheils vorhergehen, in so weit dieß in der Sprache möglich ist. Daß es auf dem Wege des klaren Bewußtseins durch die synthetische Methode ohne vorhergegangenen Gebrauch der analytischen Methode nicht möglich sei, glaube ich befriedigend erörtert zu haben. Es muß also noch einen andern Weg geben, auf welchem dieses Können, nämlich die Sprach-, oder richtiger die Sprechfertigkeit, erzielt wird. Es ist dieses der Weg, den die Natur einschlägt. Es giebt Tausende von Menschen, welche geläufig und richtig sprechen, ohne sich jemals der Sprachgesetze und der grammatischen Regeln bewußt geworden zu sein. Es giebt also einen solchen Weg ohne Unterricht und ohne Schule. Ich nannte ihn eben den Weg der Natur. Wollen wir diese Sprechfertigkeit erzielen so müssen wir es so machen, wie die Natur es macht. Und wie

macht sie es denn? Sie führt den Menschen Gegenstände aller Art vor, führt ihn in Lebensverhältnisse, Schicksale, in Freud und Leid, in äußere Umstände und innere Zustände und der Mensch drückt dann seine Empfindungen und Gedanken in allen Lagen und Verhältnissen aus. Der Mensch hört andere Menschen sprechen, und er eignet sich die Ausdrücke und Wendungen an. Auf diese Weise gelangt er, ohne alle Kenntniß der Grammatik ꝛc., zur Sprechfertigkeit, d. h. zum Können. Willst du darum den Schüler zu diesem Können ohne Regelwerk und ohne allen eigentlichen Sprachunterricht führen, so führe ihm Gegenstände aller Art vor, und leite ihn an, über dieselben sich auszusprechen; versetze ihn in mannigfaltige Lagen und Verhältnisse und veranlasse ihn, überall seine Gedanken zu äußern. Dann bringe ihn unter solche Menschen, welche richtig und geläufig sprechen, und sei du selbst ein solcher Mensch! Dann machst du für den Zögling durch künstliche Veranstaltungen diejenigen Verhältnisse, welche nur einzelne begünstigte Kinder durch Naturverhältnisse genießen. Dann führst du die herrliche Erscheinung herbei, daß der Mensch, vermöge seiner verständigen und edlen Natur, die Mutter Natur selbst nachahmt, und vollkommner, als sie es vermöchte, den Menschen ausbildet. Dann nimmst du die Uebungen in weiterem und ausgedehnterem Kreise vor, welche die Denk- und Sprechübungen, wie sie z. B. von Graßmann in hoher Vortrefflichkeit für Anfänger aufgestellt sind, zum Zweck haben. —

Die bisherigen Ansichten über den Unterricht in der Raumlehre und in der Sprache zeigen uns das gegenseitige Verhältniß dieser beiden wichtigen Zweige des menschlichen Unterrichts. In der Raumlehre wird nur die Einleitung durch die analytische Methode gemacht; sobald die Grundobjecte gefunden sind, werden alle Wahrheiten auf dem synthetischen Wege gefunden. In der Sprache aber hat die zergliedernde Methode überall den Vortritt, und an sie reiht sich erst die Synthesis, wenn durch Uebung die Fertigkeit in der Darstellung zu erstreben ist. In der Raumlehre spielt die Analysis die letzte Rolle, in der Sprache endigen wir mit der Synthesis. Die Wahrheiten der Raumlehre sind von jedem denkenden Kopfe zu construiren, selbst zu finden und zu beweisen; die Sprache ist für jeden Menschen ein gegebener Gegenstand. Hieraus folgt, daß in der Raumlehre, wie in der Mathematik überhaupt, überwiegende Anschau-

lichkeit und Klarheit herrschen wird, daß sie, wie es keine Sprache zu leisten vermag, die Köpfe der Jugend zu einer Klarheit der Anschauung, zu einer Deutlichkeit der Begriffe, zu einer Sicherheit im Urtheile, zu einer Gewandtheit im Schließen befähigt, wie kein andrer Gegenstand. In diesen Vorzügen liegt der unverkennbar hohe Werth der Bildung durch Mathematik, woher denn die Erscheinung zu erklären ist, daß man in der Regel es sehr bald an jedem Schreibenden erkennt, ob sein Geist durch Mathematik gebildet worden ist. Die Sprache hat dagegen auch einen unläugbaren Vorzug vor der Mathematik. Sie führt, wie kein andrer, vorzugsweise auf das intellectuelle Vermögen berechneter Unterrichtsgegenstand, von selbst zur Betrachtung des unendlichen Wesens des menschlichen Geistes; sie selbst ist eine fast eben so räthselhafte, unbegreifliche, vielseitige Erscheinung, wie der menschliche Geist selbst. Daher führt gründlicher Sprachunterricht in die Unendlichkeit des geistigen Lebens, und dadurch zu tieferen Anschauungen und Betrachtungen, als die Mathematik sie darbietet. Den Vorzug der Klarheit hat die Mathematik vor der Sprache, den Vorzug der Unendlichkeit die Sprache vor der Mathematik voraus. Darum nicht einseitig Bildung durch jene, nicht einseitig Bildung durch diese; sondern vielseitige Geistesbildung durch Mathematik und Sprache.

Der Gang, welcher nach diesen Ansichten in der Sprache zu nehmen sein wird, ist kürzlich dieser.

1. Denk- und Sprechübungen, fortgeführt durch eine Reihe von Jahren, vom Eintritt des Kindes in die Schule an. — Hier tritt der Lehrer in den Dienst und an die Stelle der Natur, mit Bewußtsein den Sprachorganismus im Kinde zu weiterer Entwicklung fördernd, was die Natur unbewußt thut. — In diesem Unterrichte leisten Graßmann's Denk- und Sprechübungen dem Lehrer herrliche Dienste. Freilich kann, wie neulich irgendwo bemerkt wurde, auch dieses Buch geistlos behandelt werden. Ein geistloser Mensch behandelt freilich das geistvollste Buch, als hätte es keinen Geist. Kein Buch soll und kann aber den Geist des Lehrers ersetzen. Der Lehrer soll jedem Buche den Geist einhauchen. Das ist mit Graßmann's Schrift ein Leichtes.

2. Zerlegung des einfachen nackten Satzes in seine Bestandtheile; Zerlegung der Wörter in Laute. Einübung

derſelben; Leſenlernen durch Syntheſis. Nach Anleitung der vortrefflichen Lautlehre von Kawerau.

Die beiden Unterrichtsgegenſtände: die Denk- und Sprechübungen und das Leſen bilden die Vorbereitung und die Grundlage für den folgenden eigentlichen Sprachunterricht.

3. Betrachtung des einfachen nackten Satzes und ſeiner nothwendigen Theile, hergenommen aus dem Zwecke des Sprechens, welcher im Urtheile liegt. Auffindung der Wortarten des nackten Satzes (Analytiſch). Zuſammenſtellung der verſchiedenen Wortarten durch Combination und dadurch eingeleitete Auffindung der verſchiedenen Satzarten (Syntheſis). Einübung derſelben (Syntheſis).

4. Betrachtung und Zergliederung des einfachen ausgebildeten Satzes und Auffindung der dadurch hervorgehenden Wortarten und Wortformen (Analytiſch). Einübung derſelben (Syntheſis und namentlich combinatoriſch)

5. Betrachtung der einzelnen Wortarten nach ihrem Urſprunge, ihrer Ableitung und Zuſammenſetzung, ihrer Biegung und Umformung. Analytiſch und in beſtändiger Beziehung zum Satze, in welcher Verbindung das einzelne Wort und deſſen Formen nur allein richtig erkannt werden können. Einübung der Formen, Uebung in Ableitung und Zuſammenſetzung ꝛc. auf dem ſynthetiſchen Wege.

Wer bis dahin etwa die Nothwendigkeit und Naturgemäßheit, in dem Sprachunterrichte der analytiſchen Methode das Primat zuzuerkennen, noch nicht eingeſehen hätte, der könnte durch den Ableitungsvorgang in der Sprache von ſeiner bisherigen Anſicht zurück gebracht werden, wenn er nicht allenfalls noch an der Adelung'ſchen Anſicht feſthält, nach welcher die Ableitungsſilben urſprüngliche Stämme geweſen ſein ſollen. Wir verweiſen einen Solchen hier auf das tiefſinnige Werk von Becker,*) und bemerken hier nur, daß die Adelung'ſche Anſicht, ſo wie andere Neuerungen in der Sprache, z. B. die ſtammkundliche Abtheilung der Silben aus einer verkehrten Ueberſchätzung des logiſchen Princips in der Sprache ihren Grund hat.

6. Zergliederung des zuſammengeſetzten Satzes (Analytiſch). Bildung zuſammengeſetzter Sätze (Syntheſis).

7. Betrachtung der Wortarten, welche in dem zuſam-

*) Die Wortbildung der deutſchen Sprache ꝛc. Frankfurt a. M. 1824.

mengesetzten Satze ihre Erklärung finden (Analytisch). Einübung derselben nach genannten Bedingungen (Synthetisch).

8. Die weitere Ausführung des Sprachunterrichts ergiebt sich nach den bisherigen Grundsätzen von selbst. Es braucht nicht bemerkt zu werden, daß an vielen Orten logische und grammatische Uebungen mit einander verbunden werden. Auch läßt sich Einiges gleich von vorn herein ohne analytische Vorbereitung synthetisch behandeln. Allein im Allgemeinen wird das Erste, das Wissen in dem Gebiete des eigentlichen Sprachunterrichts, wo also die Sprechfertigkeit nicht nächster Zweck ist, auf dem analytischen Wege gewonnen und die Fertigkeit in der Anwendung des Erkannten mit Bewußtsein auf dem synthetischen Wege erzielt. Das ist der die ganze Methode des Sprachunterrichts beherrschende Grundsatz. Er giebt die Norm an, aber er soll dem denkenden Lehrer nicht beengende Fessel anlegen. Aber die absolute Nothwendigkeit der analytischen Entwicklung verliere man nicht aus dem Auge. Die Analysis fördert, wie oben gezeigt wurde, vorzugsweise geistige Klarheit in den Gebieten wo es dunkel ist. Nun ist und bleibt in der Sprache so Vieles dunkel; darum ist hier die Aufhellung durch sorgsame Zergliederung unerlaßliche Anforderung an jeden guten Sprachunterricht.

Was nun ein Lesebuch, das dem Schüler in die Hand gegeben werden und welches zugleich den Stoff zu Sprachübungen oder zu dem ganzen Unterrichte in der Sprache enthalten soll, in dieser Hinsicht zu leisten hat, erhellt aus den bisher aufgestellten Ansichten von selbst. Ein solches soll den nöthigen Sprachstoff geordnet enthalten, aus welchem der Lehrer die Schüler die Sprachformen und Sprachgesetze durch Zergliederung finden lehrt. Demnächst soll dieser Sprachstoff zugleich so eingerichtet sein, daß er die Sprach- und Sprechfertigkeit befördern hilft. Das aber ist mehr ein Gegenstand für den mündlichen Unterricht, wobei ein Buch wohl hülfreiche Hand leisten kann, den aber kein Buch ganz zu ersetzen im Stande ist. Endlich soll der mitgetheilte Stoff Gelegenheit zu einer Menge gelegentlicher geistbildender Bemerkungen und namentlich zu einer populären Entwicklung der Denkgesetze darbieten. Nach diesen Ansichten ist die erste Abtheilung meines Sprach- und Lesebuchs abgefaßt, welches außerdem wie jedes andere Lesebuch gebraucht werden kann, das aber, in so fern es dem

Lehrer den Stoff zum analytischen Sprachunterricht darbieten soll, allerdings einen mit den Sprachformen und Sprachgesetzen bekannten Lehrer voraussetzt. Ich halte diese Eigenschaft des Buches für eine anerkennenswerthe. Auch sollte ich meinen, daß es sich als Lesebuch durch seinen Ernst empfiehlt, und sich durch die Musterstücke, welche es enthält, nicht herabsetzt.

Anmerkung 1. In dem Bisherigen glaube ich meine Ansichten über die analytische und synthetische Methode und über die Methode des Sprachunterrichts so ausführlich ausgesprochen zu haben, daß nicht noch eine besondere Beziehung auf Einzelnes in den oben citirten »Bedenken bei meinen früheren Bemerkungen über den Sprachunterricht« nöthig scheinen dürfte. Nach meiner Einsicht habe ich die Grundansichten des Bedenkentragenden widerlegt. Obgleich ich Manches in diesen Bedenken, wegen Mangel des Verständnisses, mir nicht habe aneignen können, so ist mir doch solche Gegenrede nicht unangenehm gewesen, und ich werde sie auch ferner gern vernehmen, wenn sie sich, wie es in den Bedenken selbst, was Anerkennung verdient, geschehen ist, innerhalb der Gränzen des Gegenstandes und darum alle Persönlichkeiten fern hält. Unter dieser Bedingung führt Rede und Gegenrede immer zu belehrenden Resultaten. Wenn aber Persönlichkeiten eingemischt werden, und es denen, welche verschiedene Ansichten vertheidigen, nur um das letzte Wort und um den Schein des Rechthabens zu thun ist, so bereitet man zwar (leider, nicht selten) tief stehenden Lesern eine ergötzliche, aber jeder Zeit verderbliche, und eine für die Stifter in dem Urtheile ernster, sachkundiger und sachwollender Männer entehrende Lectüre. Solche Erscheinung dürfen die Leser dieser Blätter niemals erwarten.

Anmerkung 2. Wer die oben erörterten Meinungen über die Methode des Sprachunterrichts mit einem kürzlich erschienenen »Praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache« mit dem dazu gehörigen »Uebungsbuche für Schüler« vergleicht, dem kann die Abweichung der letzteren von den ausgesprochenen Ansichten, wie sie theilweise statt findet, nicht leicht entgehen. Ich habe mich darüber schon in der Vorrede zu dem Prakt. Lehrgange erklärt, und bemerke hier noch, daß es etwas Anderes ist, im Allgemeinen, abgesehen von bestehenden Verhältnissen und Personen, an sich richtige Ansichten aufstellen, und eine Anleitung schreiben, welche unter den vorhandenen Umständen nützlich und von jetzt lebenden Personen brauchbar befunden werden soll.

Die Theorie stellt für die Praxis das Ideal hin, das man im wirklichen Leben zwar nie aus dem Auge verlieren darf, das man aber dennoch niemals erreicht. Wer diesen Unterschied übersieht, steht nicht auf demjenigen Standpunkte, von dem aus praktische Vorschriften beurtheilt werden müssen; und eben die Richtigkeit dieser Unterscheidung hat den in diesem Sinne sehr wahren, sonst aber sehr häufig zur Beschönigung der Denkscheu und zur Vertheidigung gemeiner Alltäglichkeit mißbrauchten Gemeinplatz hervorgerufen: »Das kann in der Theorie richtig sein, gilt aber nicht für die Praxis.«

A. D.

IV.

Der naturgeschichtliche Unterricht als Bildungsmittel in Volksschulen.

(Vorwort.)

Der Verfasser nachstehenden Aufsatzes ist ein Zögling unsers Seminars, der, nachdem er, nach Beendigung seines zweijährigen Normalkursus, einige Jahre Volksschullehrer gewesen, als dritter Lehrer am Seminar angestellt ist, und nun seit $4^1/_2$ Jahren daran arbeitet. Er hat die im pädagogisch-methodischen Unterricht im Allgemeinen, mit bloßer Andeutung des Besondern, ausgesprochene Idee, lebendig erfaßt, und darnach den Unterricht der Naturgeschichte, der ihm übertragen wurde, bearbeitet. Da seine Mühe mit herrlichem Erfolge gekrönt wurde, so hat man ihn aufgefordert, seine Verfahrungsweise niederzuschreiben.

Nach genommener Einsicht glaubt der Unterzeichnete, daß die Bekanntmachung derselben nicht ohne Nutzen sein könnte, vorzüglich deßwegen, weil die Ansichten über die Nothwendigkeit des naturhistorischen Unterrichts in Volksschulen, so wie die Verfahrungsweise dabei so verschieden sind, und besonders letztere oft verkehrt und geisttödtend ist. Dieß ist der einzige Zweck der Bekanntmachung.

Der Verfasser selbst ist zu bescheiden, als daß er mit einem Schriftstellerprodukte vor dem Publikum glänzen wollte. Die Herausgabe kommt einzig und allein auf Rechnung des Bekanntmachers. Möge sie dazu beitragen, daß der Elementarunterricht immer mehr dem Tode entrissen, im Leben anhebe, und zum Leben führe.

Kaiserslautern, im Juli 1828.

Balbier, Direktor des Seminars.

Wenn von naturgeschichtlichem Unterrichte in Volksschulen die Rede ist, so fragt man billig zuerst: »Was ist der Zweck dieses Unterrichtes, und welche Forderungen werden an den Lehrer gemacht, welcher ihn ertheilt, damit der einmal erkannte Zweck erreicht werde?« Der Zweck aber kann kein anderer sein, als der Zweck eines jeden Unterrichtes, nämlich Entwicklung und Bildung der Kräfte des menschlichen Geistes. Zwar können und sollen durch den Unterricht auch gewisse Fertigkeiten und Brauchbarkeit für das bürgerliche Leben errungen werden; aber Endzweck des Unterrichts dürfen sie nie werden, wenn er seinen wahren Werth und seine erste Bestimmung nicht verlieren soll. Denn gewiß ist es: »Wird der Unterricht als Entwicklungs- und Bildungsmittel des menschlichen Geistes behandelt, so wird auch Brauchbarkeit für das bürgerliche Leben erworben; wird er aber bloß als Mittel angesehen, um gewisse Fertigkeiten und Geschicklichkeiten für das Leben zu erlangen, so verfehlt er beides.« Er verliert alsdann seine bildende Kraft und sinkt zum Mechanismus herab; jeder Mechanismus aber ist ohne Leben, und keine geistige Kraft vermag aus ihm hervorzugehen.

Der Endzweck des naturgeschichtlichen Unterrichts ist also Entwicklung und Weckung der Geistesanlagen des Menschen aber zugleich erscheint er auch (und das ist sein nächster Zweck), als vorbereitender Unterricht für jeden der übrigen Unterrichtsgegenstände; denn alle Entwicklung des Menschen geht von dem Sinnlichem aus, und an sinnlichen Gegenständen muß er erst seine Kraft üben und gebrauchen, ehe er das Abstrakte und Uebersinnliche begreifen und verstehen kann. Niemand vermag das Wahre, Gute und Schöne zu umfassen, wenn er seinen Geist an sinnlichen Gegenständen dazu nicht fähig gemacht hat. Naturanschauung ist darum die Grundlage alles andern Unterrichtes, und die Natur das allgemeine Bilder- und Bildungsbuch, worin zu lesen, der Mensch nicht frühe genug gewöhnt werden kann.

Die andere Frage, »welche Forderungen werden an den Lehrer gemacht, der naturgeschichtlichen Unterricht ertheilt,« läßt sich ganz kurz beantworten, wenn man bedenkt, daß eben diese Forderungen keine anderen sein können, als die, welche man überhaupt an einen jeden Elementarlehrer macht, und mit Recht machen darf. Der Elementarlehrer muß seines Gegenstandes vollkommen mächtig, und, das Wesen des-

selben erkennend, vollkommen von seinem Werthe und seiner Wichtigkeit als Bildungsmittel überzeugt sein; er muß den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes kennen, und jede Stufe desselben genau anzugeben wissen; er muß den Gegenstand des Unterrichtes so zu ordnen im Stande sein, daß die besondern Uebungen desselben auf jeder Stufe der Entwicklung des Menschen entsprechen.

Aber gerade in dieser Anordnung liegt das Schwierige, besonders bei dem naturgeschichtlichen Unterrichte; indem man gar zu leicht vergißt, den zu erziehenden Menschen und seine Entwicklung zu berücksichtigen, und nur den Unterrichtsgegenstand allein im Auge behält. Oft wird der ganze Unterricht in einer bloßen Beschreibung, zu welcher ohne Plan und Ordnung bald diese, bald jene, meistens aber ausländische und fremde Gegenstände gewählt werden, nnd der ganze Unterricht bildet recht eigentlich einen naturgeschichtlichen Wirrwarr; oder er wird nach einem Buche, das die Naturgeschichte nach einem systematischen, wissenschaftlichgeordneten Gange enthält, ertheilt, wodurch denn ein Unterricht in die Volksschule gebracht wird, der weit über ihre Gränze hinaus liegt und ihr durchaus fremd ist. Oft aber auch wird das Kind gewöhnt, nur das Schädliche und Giftige in der Natur zu erblicken, was dann recht geeignet ist, alles Gefühl für ihre Schönheit und Ordnung zu ersticken, wenn nicht gar Furcht und Abscheu zu erregen; oder man macht die ganze Natur zum Gegenstande der Empfindelei, oder des Eigennutzes. Dabei werden aber die Kinder immer wenig, oder gar nicht, angeleitet, die Gegenstände der Natur anzuschauen und zu untersuchen, also daß ihnen auch die gemeinsten Dinge ihrer Umgebung fremd bleiben. Es muß nothwendigerweise dadurch die Naturgeschichte allen Werth und alle bildende Kraft verlieren; aber sehr geschickt wird sie sein, den Menschen der Natur zu entfremden.

Jedoch muß sich auch eine Ordnung des naturgeschichtlichen Unterrichtes treffen lassen, bei welcher sowohl der Endzweck des Gesammtunterrichtes, als auch der besondere Zweck der Naturgeschichte erreicht werden kann, wenn man nämlich nicht einseitig zu Werke geht, nicht den zu entwickelnden Menschen unberücksichtigt läßt, und nur allein auf den Gegenstand des Unterrichtes sieht; sondern wenn man mit steter Rücksicht auf die Natur und die Entwicklung des menschlichen Geistes den Gang des naturgeschichtlichen Unterrichtes bestimmt.

Was zuförderst den Gegenstand naturgeschichtlichen Unterrichtes betrifft, so ist derselbe die Natur, ihr Wirken und ihre Erzeugnisse. Auf der untersten Stufe der Natur wirken die einzelnen Kräfte und Elemente frei, jedes für sich, ohne gebunden zu sein, oder sich in einer bestimmten Form zu zeigen. Durch Mischung dieser Grundstoffe und gegenseitige Bindung und Einschränkung der Kräfte bilden sich die übrigen Naturkörper, welche nach der Art und Zahl der Verbindungen von einander abweichen, und unter sich nach der Art der herrschenden Thätigkeiten wieder vier Stufen bilden. Auf der untersten Stufe zeigt sich die Thätigkeit in Formenbildung, ohne Wachsthum und Leben; das Sein der Dinge in bestimmten Formen und Gestalten; die Krystallisation ist Hauptcharakter, und giebt das Mineral. Auf der zweiten Stufe zeigt sich die Thätigkeit der Formenbildung verbunden mit dem Bestreben, durch sich selbst und aus sich selbst sich zu gestalten; Sein und Leben sind die Hauptkennzeichen, und es bildet sich die Pflanze. Die dritte Stufe zeigt die Thätigkeit der Formenbildung, das Bestreben zu wachsen und die Fähigkeit zu fühlen und zu empfinden, und dadurch sich willkührlich zu bewegen; auf ihr steht das Thier, dessen Charakter Sein, Leben und Fühlen ist. Auf der vierten Stufe wiederholen sich die Merkmale der dritten, und es tritt noch die Vernunftthätigkeit oder das Erkennen hinzu, welches ihr Wesen ausmacht; auf ihr steht der Mensch. Verfolgt man also die Natur in ihrem Wirken, so zeigt es sich, daß sie ihre Bildungen nicht mit dem Zusammengesetzten, sondern mit dem Einfachsten beginnt, und von den einfachsten Stoffen in immerwährender Wiederholung und Vervielfältigung ihrer Verbindungen aufwärts steigt, bis sie auf der höchsten Stufe den Menschen, das Meisterstück ihrer Schöpfungen, darstellt. Ihr Bilden geht demnach von den einfachsten Bestandtheilen bis zu den zusammengesetztesten Gebilden in bewundernswürdiger Ordnung und Harmonie fort.

Nicht so verfährt der Mensch bei Erlangung seiner Kenntnisse von der Natur. Er will und er soll das stille, geräuschlose Wirken der Natur erkennen lernen; denn dadurch gelangt er zur Erkenntniß seiner Selbst und zur Erkenntniß Gottes. Die Natur gewährt ihm die reinsten und schuldlosesten Freuden, und enthüllt ihm tausend Geheimnisse, die, hätten wir keine Kenntniß von ihr, ihm dunkel und räthselhaft erscheinen müßten. Der Mensch kann

auch zu dieser Erkenntniß gelangen; aber er kann nie von dem Einfachen ausgehen, von dem die Natur ausgeht; er schaut immer zuerst das zusammengesetzte Gebilde als Einzelnes an, sucht an ihm die Theile und Merkmale auf, und erst dann, wenn er dasselbe an mehrern (ich möchte sagen, an vielen) einzelnen Gegenständen gethan hat, fängt er an zu vergleichen und zu unterscheiden, die ähnlichen Dinge zusammen zu stellen und die verschiedenen zu ordnen, und nun geht er tiefer, sucht die einfachern Bestandtheile auf, fragt nach Entstehung und nach dem Wechselverhältnisse, worin er mit der Körperwelt steht. So wie aber der Mensch bei seiner Kenntniß von der Natur nicht von dem Einfachen ausgeht, eben so wenig beginnt er mit dem Entfernten, sondern mit dem Nahen, mit dem, womit die Natur selbst ihn am nächsten umgab und am innigsten in Verbindung setzte. Von allem aber, was den Menschen umgiebt, steht ihm nichts näher, als sein eigner Körper. Daraus geht hervor, daß der naturgeschichtliche Unterricht den umgekehrten Weg der Natur einschlagen und von dem vollkommensten Gebilde derselben zu ihren einfachsten Stoffen abwärts steigen müsse; daß der naturgeschichtliche Unterricht mit dem Menschen und den vollkommensten Thieren anfangen und mit den einzelnen Erscheinungen, welche die Naturkräfte hervorbringen, endigen müsse.

Wäre der Mensch von dem Irdischen frei, durch seinen Körper nicht an dasselbe gefesselt, oder würde er mit schon entwickelten Geisteskräften geboren: so würde er sicher und am leichtesten in die Natur eindringen und zur Erkenntniß derselben gelangen, wenn er sie in ihrem Wirken von Stufe zu Stufe verfolgte, also von der Kenntniß der Naturkräfte und einfachen Stoffe zur Kenntniß der mannigfaltigen Wirkungen und der zusammengesetztesten Naturgegenstände überginge; es wäre ihm alsdann von der Natur selbst der Weg vorgezeichnet, den er zu befolgen hätte. Allein so wie der Mensch nun einmal geschaffen ist, gebunden an die Natur und als ein noch zu entwickelndes Wesen, kann er auf diesem Wege nicht zur Erkenntniß der Natur gelangen. Die Natur erscheint ihm als etwas Gegebenes, das er erkennen lernen, und woran er seine Kraft üben soll. Aber auch den umgekehrten Gang der Natur, von dem Zusammengesetzten zu dem Einfachen, kann der Mensch nicht von Stufe zu Stufe verfolgen; sondern er muß dabei und hauptsächlich

die Entwicklung seines eignen Geistes, vorzüglich die Entwicklung seines Erkenntnißvermögens, berücksichtigen und darnach den Unterricht ordnen.

Betrachtet man die Entwicklung der menschlichen Seelenkräfte, vor allem des Erkenntnißvermögens, so stellt sich dieselbe in fünf Hauptstufen dar. Auf jeder Stufe ist eine gewisse Geisteskraft vorzüglich, doch nicht allein thätig; denn Thätigkeit einer einzelnen Seelenkraft ohne Mitwirkung einer andern, ist nicht denkbar. Auf der ersten Stufe, wo der Mensch aus dem leidenden Zustande der bloßen Empfindung heraustritt, und anfängt, sich von der Außenwelt zu unterscheiden, ist er mit einzelnen Wahrnehmungen und Anschauungen zufrieden. Hier fängt auch der naturgeschichtliche Unterricht eigentlich schon an; jedoch sehr selten, oder gar nicht unter absichtlicher Leitung, sondern dem Zufalle überlassen, ob das Kind die Außenwelt richtig und aufmerksam anschaue oder nicht.

Sehr lange begnügt sich indessen der Mensch mit den bloßen Wahrnehmungen und Anschauungen nicht, er vereinigt sie zu Vorstellungen, und bemüht sich, auch die abwesenden Gegenstände, welche er früher wahrgenommen hat, sich nach ihren Theilen und Merkmalen zu denken. Diese Geistesthätigkeit bezeichnet die zweite Stufe der Entwicklung. Der Mensch fährt hier fort, wahrzunehmen und anzuschauen, und fügt das Vorstellen hinzu. Während dieser Periode tritt das Kind gewöhnlich in die Schule, und da seine Entwicklung großentheils vorher vernachlässigt wurde, so ist hier so viel in dieser Hinsicht nachzuholen, daß für naturgeschichtlichen Unterricht keine Zeit übrig bleibt. Auch ist das Kind in gewissen Fertigkeiten, wie das Lesen und Schreiben, welche für den ganzen Unterricht so unentbehrlich und von entschiedenem Werthe sind, zu üben, daß gewöhnlich auch auf dieser Stufe kein naturgeschichtlicher Unterricht ertheilt wird. Indessen kann ihm tüchtig vorgearbeitet werden durch unmittelbare Denkübungen, welche in keiner guten Schule fehlen sollten.

Die Geisteskräfte des Kindes entwickeln sich indeß immer mehr; es vergleicht und unterscheidet die Dinge, sucht das Wesentliche von dem Zufälligen zu trennen, bemüht sich, die Dinge zu begreifen, zu erkennen und zu ordnen — der Verstand wird neben der Anschauung und Vorstellung vorzüglich thätig. Diese Periode bildet die dritte Stufe der Ent-

wicklung des Menschen; und erst, wenn das Kind zu dieser Stufe gelangt ist, fängt man gewöhnlich an, die Naturgeschichte als selbstständigen Unterrichtsgegenstand zu behandeln. — Die frühern Perioden der Entwicklung gänzlich vergessend, beginnt hier der naturgeschichtliche Unterricht gar zu oft auf eine Weise, wie sie nur dem ausgebildeten Verstande begreiflich ist; leider aber noch öfter auf eine solche Weise, worin nichts Verständiges zu finden ist. — Soll der naturgeschichtliche Unterricht zur Bildung des Menschen überhaupt beitragen und für das Leben nützlich werden, so muß er, auch wenn er erst in der Periode der Verstandesthätigkeit beginnt, seine Stufen der Anschauung und Vorstellung haben, die aber natürlich in einer andern Gestalt erscheinen müssen, als wenn sie mit den Stufen der Anschauung und Vorstellung der Entwicklung des Menschen zusammen treffen würden.

Nachdem Anschauung, Vorstellung und Verstand eine geraume Zeit hindurch thätig waren und gehörig zur Entwicklung gebracht worden sind, so tritt eine neue Kraft als vorherrschend hervor, nämlich die Vernunft. Zwar gab sie schon früher ihr Dasein zu erkennen; aber jetzt erst tritt sie selbstständig hervor. Sie zeigt sich zuerst als Urtheilskraft, indem sie die Verhältnisse der Vorstellungen und Begriffe aufsucht, durch Vergleichung der erkannten Verhältnisse neue und unbekannte auffindet. Diese Stufe stellt die vierte der Entwicklung des menschlichen Geistes dar. Das Kind betrachtet hier die Dinge nach ihrer Entstehung, nach ihren Ursachen und Wirkungen, nach ihren Zwecken und Mitteln, überhaupt nach ihren mannigfaltigen Verhältnissen und Beziehungen unter einander.

Auf der fünften Stufe, welche indeß über die Zeit des Elementarunterrichtes hinausfällt, und welcher durch den Elementarunterricht nur vorgearbeitet werden kann, tritt endlich die volle Vernunftthätigkeit ein, und es vereinigen sich auf ihr, wenn die Erziehung und Bildung der Jugend naturgemäß und allseitig war, alle Kräfte und Seelenthätigkeiten des Menschen zu einem harmonischen Ganzen, das alles zu umfassen strebt, und dem das Irdische allein nicht mehr genügt, sondern das sich zu dem Uebersinnlichen und Unendlichen erhebt. Die Entwicklungs- und Bildungszeit ist das ganze Leben. Man glaube aber nicht, daß nur allein das Erkenntnißvermögen durch den naturgeschichtlichen Unterricht

gebildet werde; nein! auch das Gefühl und der Wille gehen nicht leer aus. Es wird durch ihn das Gefühl für Ordnung, Zweckmäßigkeit und Schönheit geweckt, und auf jedem Tritte Gottes Weisheit, Güte und Liebe empfunden und erkannt; und sollte durch das Erkennen und Fühlen des Göttlichen in der Natur in dem Kinde nicht das Streben nach dem Göttlichen, d. h. nach dem Wahren, Guten und Schönen erweckt werden können? Gewiß! das kann und das muß geschehen. — Doch zu dem Gegenstande selbst zurück!

Blickt man nochmals auf den Gang der Entwicklung des Menschen, so wird es einleuchtend werden, daß die Naturgeschichte, wenn sie Bildungsmittel für Volksschulen werden soll, weder von dem Einfachen ausgehen, womit die Natur ihre Bildungen anhebt, noch mit dem Allgemeinen beginnen darf, von dem die Wissenschaft ausgeht; sondern daß sie mit dem einzelnen Gegenstande, in welchem ja schon das Einfache und das Allgemeine enthalten ist, anfangen müsse, um von dem Einzelnen aus zu der Allgemeinheit hinauf und zu dem Einfachen hinab zu führen. Es wird aber auch klar werden, daß der naturgeschichtliche Unterricht in seinen Hauptabtheilungen nach den Entwicklungsstufen des menschlichen Geistes, in seinen besondern Uebungen aber nach dem Grundsatze: »vom Nahen zu dem Entfernten fortzuschreiten,« und nach der Abstufung der Naturerzeugnisse geordnet werden müsse. Nach dieser Idee folgt nun eine, in allgemeinen Umrissen gegebene Darstellung des naturgeschichtlichen Unterrichtes für Volksschulen in vier Hauptstufen.

Erste Hauptstufe. Wahrnehmen und Benennen der einzelnen Gegenstände und ihrer Theile.

Die ersten Uebungen dieser Stufe sollen dasjenige nachholen, was in den frühern Jahren versäumt wurde, nämlich das Kind zum Wahrnehmen und Benennen der Naturgegenstände führen; denn Naturanschauung ist es, was hier erzielt werden soll. Der Lehrer führe die Kinder hinaus in die freie Natur, lasse sie die verschiedenen Thiere, Pflanzen und Mineralien, welche sie in ihrer Umgebung wahrnehmen können, anschauen und benennen. Zuerst lasse er die einzelnen Gegenstände mit ihren besondern Namen nennen, ohne auf den allgemeinen Namen, welcher ihnen zukommt, zu

sehen. Sobald aber das Kind einige Fertigkeit hierin erhalten hat, so muß dasselbe angehalten werden, die Dinge auch mit ihrem allgemeinsten Namen zu benennen.

Dabei wird dann stets die allgemeinste Nebenvorstellung, welche indeß die Grundvorstellung aller andern ist, die Nebenvorstellung »Sein« hinzugefügt, indem genannt wird »was die Dinge sind, oder was sie haben.« Wie die Dinge sind, was sie wirken, oder thun, und wie sie wirken, oder etwas verrichten, gehört auf die zweite und noch mehr auf die dritte Stufe des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

Alle Gegenstände, welche das Kind benennen soll, muß es anschauen, oder schon deutlich angeschaut haben. Daß die Anschauung der Dinge in der Natur die beste sei, versteht sich wohl von selbst; jedoch können auch treue, richtige Abbildungen benutzt werden, sind aber allein nicht genügend. Der erste und allgemeinste Name, womit die Dinge genannt werden müssen, ist Körper. Anfangs nenne der Lehrer selbst einige Dinge mit diesem Gemeinnamen, z. B. der Baum, der Sandstein, der Lehm, die Ente, das Huhn, der Hund, der Maikäfer ꝛc. sind Körper, und lasse alsdann auch die übrigen wahrgenommenen Dinge von dem Kinde selbst, auf diese Weise benennend, hinzufügen.

Ist diese Uebung durchgeführt, so werden die Körper mit den allgemeinen Namen: künstlicher Körper, natürlicher Körper, Mensch, Thier, Pflanze, Mineral benannt. Der Lehrer nennt jedesmal selbst einige Körper mit diesen allgemeinen Benennungen und läßt das Kind die übrigen Dinge auf ähnliche Art, wie vorhin, benennen; z. B. der Stuhl, das Glas, das Haus, das Buch, der Stock, die Mütze sind künstliche Körper; der Hase, die Maus, die Lerche, die Eidechse, der Hecht, die Fliege, die Spinne, die Rose, die Kartoffel, der Löwenzahn, der Sandstein, das Wasser sind natürliche Körper; der Mann, das Kind, die Frau sind Menschen; das Schaf, das Schwein, die Schwalbe, der Frosch, der Karpfen, die Biene, die Ameise, der Krebs, die Schnecke sind Thiere; die Erbsen, die Nelken, die Buche, die Weide, der Hanf sind Pflanzen; der Lehm, der Kiesel, der Sandstein, das Kochsalz, der Salpeter, die Steinkohlen sind Mineralien ꝛc. Alle Dinge welche das Kind benennt, muß es in seiner Umgebung sehen; jedoch sollen auch Abbildungen fremder, ausländischer Gegenstände zum Anschauen und Benennen vorgezeigt werden. Aber was in der Natur, oder

im Bilde nicht vorgezeigt wird, oder nicht vorgezeigt werden kann, das bleibe, vor allen Dingen auf dieser Stufe, aus dem Unterrichte entfernt; denn es bringt mehr Nachtheil als Nutzen. Die Thiere können noch besonders mit dem allgemeinen Namen Säugethiere, Vögel, Knorpelthiere, Fische, Insekten und Krabben, und die Pflanzen mit den allgemeinen Namen Baum, Kraut, Gras und Kryptogam benannt werden. Weiter hat indeß die Benennung der Dinge, oder die Angabe »was sie sind« nicht zu gehen.

Es beginnt nun eine andere Reihe von Uebungen, worin aufgesucht wird, was die Dinge haben, oder welches ihre Theile sind; wobei denn die äußern, leicht bemerkbaren Theile stets zuerst angegeben werden müssen. Die Uebungen fangen mit dem Aufsuchen der Theile des menschlichen Körpers an, weil seine Theile die vollkommensten sind, und er dem Kinde am nächsten ist. Als Theile werden an ihm genannt z. B. der Kopf, der Rumpf und die Glieder, die Theile des Kopfes, die Theile des Rumpfes, der Arme, der Füße. Sind die äußern Theile angegeben und richtig benannt, so lasse man auch die inneren Theile aufsuchen und benennen, z. B. die Theile des Mundes, den Schlund, den Magen, die Gedärme, die Leber, die Lunge, das Herz, die Adern, das Blut, das Fleisch, die Knochen, das Gehirn, die Nerven. Die einzelnen Theile dieser Theile und ihre Verrichtungen anzugeben, gehört nicht hierher. Abbildungen der innern Theile des Menschen müssen dem Kinde zum Anschauen vorgelegt werden; auch zeige man dem Kinde die innere Beschaffenheit eines geschlachteten Säugethieres, hauptsächlich darum, weil die Säugethiere in ihrer innern Einrichtung dem Menschen ziemlich nahe kommen. Alles Angeschaute muß deutlich und bestimmt in Sätzen ausgedrückt werden.

In den vorigen Uebungen wurden die Thiere mit verschiedenen allgemeinen Namen benannt, nach welchen sie hier unterschieden werden müssen, indem man die Theile der Thiere jeder Abtheilung angeben läßt. Diese Theile müssen jedesmal an einzelnen Thieren derselben Abtheilung aufgesucht werden, ehe man dem Kinde sagt, daß alle Thiere mit dem gemeinschaftlichen auch die nämlichen Theile haben. Man lasse z. B. zuerst die äußern und darauf die innern Theile eines Schafes, welches das Kind schon mit dem Namen Säugethier hat benennen lernen, angeben, als: Kopf,

Rumpf, Füße, die Theile des Kopfes, des Rumpfes, der Füße; die innern Theile: Theile des Maules, der Schlund, der Magen, die Gedärme, die Leber, die Nieren, die Lunge, das Herz, das Gehirn u. s. w.; man lasse auf ähnliche Art an mehrern Säugethieren, z. B. an dem Schweine, dem Hunde, dieselben Theile aufsuchen und das Kind kommt, wie von selbst, zu der Vorstellung, daß alle Säugethiere diese Theile an sich haben. Man muß dafür sorgen, daß die Kinder immer an einigen Thieren jeder Abtheilung die innern Theile wirklich anschauen; auch gute Abbildungen thun schon treffliche Dienste. Daß das Kind auch die äußern Theile der Thiere anschauen müsse, verdient kaum der Erwähnung; denn das ist für sich klar. Sind die Theile der Säugethiere aufgesucht und zur Anschauung gebracht, so mögen die Vögel, die Knorpelthiere, die Fische, die Insecten, die Krabben (z. B. die Spinnen, Krebse), die Weichthiere (z. B. die Schnecken), die Ringelwürmer (z. B. die Regenwürmer, Blutegel) folgen.

Bei den Pflanzen ist das Anschauen ihrer Theile in der Natur schon viel leichter möglich; darum müssen auch hier so viele Anschauungen gemacht werden, als nur immerhin möglich. Es werden zuerst an den vollkommnern Pflanzen die Theile aufgesucht, z. B. an den Bäumen; hernach lasse man sie auch an den Kräutern, Gräsern und Kryptogamen angeben. Die Theile eines Baumes z. B. sind: die Wurzel, der Stamm, die Aeste, die Zweige, die Blätter, die Blüthen und die Frucht; am Stamme sind die Oberhaut, die Barke, der Bast, der Splint, das Herzholz und das Mark; als innere Theile hat der Baum Zellen, Adern, Drosseln und Saft. Nachdem diese Theile dem Kinde gezeigt werden, muß es dieselben selbst an verschiedenen Pflanzen aufsuchen.

Da die Mineralien sehr schwer in ihre Theile und Bestandtheile zerlegt werden können, so ist es am zweckmäßigsten, die Theile der Mineralien hier nicht angeben zu lassen, sondern sich bloß mit dem Namen derselben zu begnügen.

Zweite Hauptstufe. Bemerken und Benennen der Merkmale, Beschaffenheiten, Zustände und Verrichtungen der Dinge und ihrer Theile.

Durch die Uebungen der vorigen Stufe, welche auch hier fortgesetzt werden müssen, sind die Kinder zur Anschau-

ung der Dinge gelangt, indem sie dieselben nach der allgemeinsten Nebenvorstellung »Sein« wahrgenommen, auch die wichtigsten Theile der Dinge angegeben haben. Dadurch wurde der Unterricht auf der ersten Stufe erschöpft. Auf dieser Stufe sollen die Anschauungen zu Vorstellungen erhoben werden, indem aufgesucht und angegeben wird, wie die Dinge sind, d. h. wie sie beschaffen sind, welche Merkmale und Eigenschaften sie haben, welches die Verrichtungen ihrer Theile und Organe sind, und in welche Zustände und Veränderungen sie kommen können. Dadurch wird das Kind genöthigt, die Naturgegenstände mit mehr Aufmerksamkeit und zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Zuständen zu betrachten, gelangt somit zu deutlichern Vorstellungen, und gewinnt, durch seine eignen Beobachtungen an Kenntnissen bereichert, Lust und Freude an der Natur. Jedoch sollen nur die allgemeinsten Merkmale, Verrichtungen und Zustände, welche ganze Abtheilungen oder Klassen zukommen, aufgesucht werden. Das heißt aber nicht, man müsse die Merkmale und Verrichtungen an der Klasse aufsuchen, ohne einzelne Dinge anzuschauen; sondern man muß vielmehr alle diese Wahrnehmungen erst an einzelnen Gegenständen machen, und dadurch zu der Vorstellung gelangen, daß allen Dingen des gemeinsamen Namens auch die Merkmale, Verrichtungen und Zustände, welche an den einzelnen Dingen erkannt wurden, gemein sind.

Die Theile des menschlichen Körpers, welche auf der vorigen Stufe mit ihren besondern Namen genannt wurden, werden hier mit den allgemeinen Namen, die ihnen nach ihrem Thun und ihren Verrichtungen zukommen, benannt. Dergleichen Theile und Werkzeuge sind die Füße, die Hände, die Sinneswerkzeuge, die Verdauungswerkzeuge, die Athemwerkzeuge, das Blut, die Blutgefäße, die Sprachwerkzeuge, die Knochen, das Fleisch und das Gehirn mit den Nerven. Zuerst gebe man aber an, welche Merkmale und Eigenschaften diese Theile haben, was sie verrichten und was man mit ihnen thun kann; z. B. man gebe an, wie die Füße beschaffen sind, was man mit ihnen thun kann und nenne sie darauf mit dem allgemeinen Namen »Bewegungswerkzeuge;« man nenne die wichtigsten Theile und Eigenschaften der Augen, Ohren, der Nase und der Zunge, gebe an, was man mit ihnen thun kann und lege ihnen den allgemeinen Namen Sinneswerkzeuge bei; man nenne die Beschaffenheit

der Lunge, der Gurgel und des Kehlkopfes, so wie ihre Verrichtungen und nenne sie mit dem allgemeinen Namen Athemwerkzeuge. Auf ähnliche Art gebe man auch von den übrigen Theilen des menschlichen Körpers, die Merkmale und Verrichtungen an, und benenne sie mit ihrem allgemeinen Namen. Zuletzt bringe man das Kind zu der Vorstellung von den Hauptveränderungen und Zuständen des menschlichen Körpers von seiner Entstehung bis zu seinem Tode. Die wichtigsten dieser Zustände sind Entstehen, Wachsen, Schlafen, Wachen, Gesundheit, Krankheit, Fortpflanzung und Tod. Es ist übrigens klar, daß man nur durch Anschauung zu diesen Vorstellungen erheben kann.

Hat man die angeführten Uebungen von den Theilen und Organen des menschlichen Körpers vollkommen durchgeübt, so gehe man zu den Thieren über. Hier bleiben die allgemeinen Benennungen der Theile und Organe, so wie ihre Hauptverrichtungen dieselben; nur ihre Merkmale und Beschaffenheiten ändern sich. Die hier vorkommenden Uebungen können keine Schwierigkeiten haben, sobald diejenigen, welche bei dem Menschen vorkommen, nach allen Beziehungen durchgeübt sind. Bei den einzelnen Uebungen lasse man stets das Kind Thiere aus jeder Klasse nennen, welche ihm aus dem Frühern bekannt sind, zur Wiederholung ihre Theile und Organe angeben, und alsdann die Merkmale und Verrichtungen dieser Organe aufsuchen und benennen. Hat nun das Kind an mehrern einzelnen Thieren dasselbe Geschäft geübt, so bringe man es zu der Vorstellung, daß die aufgefundenen Merkmale und Verrichtungen an der ganzen Klasse zu finden seien. Zuletzt werden die Hauptzustände und Veränderungen jeder Abtheilung der Thiere bemerkt, welche von der Entstehung bis zum Absterben eintreten können. Es ist z. B. sehr bildend und anziehend für das Kind, wenn man es darauf hinleitet, zu bemerken, wie der Vogel aus dem Ei entstehe, welche Theile und Merkmale das Ei habe, wie die Insekten durch verschiedene Stufen hindurch sich verändern, ehe sie das vollkommne Thier werden u. s. w.

Man beginne die Uebungen mit den Säugethiere und lasse in der natürlichen Abstufung die Vögel, die Knorpelthiere, die Fische, Insekten und Krabben, und wenn man es nicht zu schwer hält, die Weichthiere und Ringelwürmer fol-

gen. Die noch fehlenden Klassen können der Sache unbeschadet übergangen werden.

Die Pflanzen sind bereits mit den allgemeinen Namen Bäume, Kräuter, Gräser und Kryptogame genannt worden; hier sollen nun ihre Eigenschaften, Zustände und Verrichtungen aufgesucht werden, welches jedesmal an einzelnen schon bekannten Pflanzen geschehen muß. Man lasse also das Kind aufsuchen: die Beschaffenheit der Wurzeln, ihre Wurzelfasern, Wurzelzasern (Saugwurzeln) und ihre Verrichtungen; die verschiedene Beschaffenheit des aufwärtsgehenden Triebes und seine Benennungen nach denselben, als Holzstamm, Stengel, Halm, Schaft ꝛc.; seine Verzweigung; die Theile und Beschaffenheiten der Blätter und ihre Verrichtung; die Theile, Beschaffenheiten, Formen, Entwicklung und Bestimmung der Blüthe, der Frucht und des Samens. Man zeige die Zellen, Adern, Drosseln und ihre Verrichtung, zeige wie die Zellen in der Wurzel und der Rinde, die Adern in dem Stamme, die Drosseln in den Blättern vorherrschend sind. Man führe die Kinder in die Natur hinaus und lasse sie die Pflanzen in ihren Zuständen des Entstehens, Wachsens, Blühens, des Fruchttragens und Absterbens beobachten, und nach ihrem Sein und Leben betrachten. Auch mache man den Kindern bemerkbar, welchen Einfluß Wasser, Luft, Licht und Wärme auf das Wachsen und Gedeihen der Pflanzen haben.

An den Mineralien werden die Lichteigenschaften, als Farbe, Glanz, Durchsichtigkeit, die Eigenschaften, welche von der Dichtheit, der Schwere und der Gestalt oder Form herrühren, aufgesucht und die Zustände des Verhaltens in Wasser und Feuer angegeben. Es wird zur Vorstellung gebracht, daß die Mineralien nur sind und wirken, aber nicht wachsen. Alles müssen die Kinder in der Natur selbst anschauen und aufsuchen; auch sollte jeder Lehrer eine kleine Sammlung von Mineralien haben, die er den Kinder vorzeige, und woran er sie im Aufsuchen der Merkmale üben könnte.

Dritte Hauptstufe. Begriffsbestimmungen und Ordnen der Dinge.

Alle Uebungen, die bisher vorgenommen wurden, sollten das Kind durch eigne Wahrnehmungen zur Anschauung und zur Vorstellung bringen; es sollte die Dinge so weit erken-

nen lernen, als bloße Anschauungen zu einer Erkenntniß führen können. Deutliche Vorstellungen und richtige, klare Anschauungen selbst, waren das Ziel, welches erreicht werden sollte. Nun aber tritt zu Anschauen und Vorstellen noch das Erkennen und Begreifen hinzu und wird selbst Ziel der Uebungen. Das Kind soll zu Vorstellungen gelangen, welche nicht geradezu durch sinnliche Anschauungen erreicht werden können, aber doch auf richtigen, Anschauungen beruhen; die Vorstellungen sollen zu Begriffen erhoben werden. Früher wurden die Dinge mit gemeinschaftlichen, oder verschiedenen, allgemeinen, oder besondern Namen genannt, ohne anzugeben, warum dieses geschehen sei; hier soll das Kind zu der Einsicht gelangen, daß ähnliche Dinge einen gemeinsamen, verschiedene Dinge verschiedene Namen bekommen; es soll ihm zum Bewußtsein gebracht werden, was Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten sind, und soll im Vergleichen und Unterscheiden geübt werden.

Bei den Uebungen selbst nehme man anfangs immer einzelne Dinge aus den verschiedenen Reichen, Klassen und Ordnungen, lasse die Kinder die Merkmale aufsuchen, worin sie ähnlich, oder verschieden sind, und leite die Kinder darauf, daß eben wegen ihrer Aehnlichkeiten die Dinge einen gemeinsamen, aber wegen ihrer Verschiedenheiten verschiedene Namen bekommen haben. Man vergleiche z. B. Thier mit Mensch, Pflanze und Mineral; man vergleiche einen Hund mit einer Gans, mit einem Frosche, Fische u. s. w., um die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Säugethier, Vogel, Knorpelthier, Fisch u. s. w. aufzufinden; man vergleiche einen Apfelbaum mit einem Weizenhalm, einer Lilie, einem Schwamme, um die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen Baum, Gras, Kraut, Kryptogam angeben zu können.

Nicht aber das Vergleichen allein, obgleich es eine der wichtigsten Uebungen auf dieser Stufe ist, reicht zum klaren Begriff und zur deutlichen Erkenntniß der Dinge hin; sondern auch das Aufsuchen und Erklären der allgemeinen und besondern, der wesentlichen und zufälligen Merkmale ist nothwendig. Zuförderst suche man auf, was wesentlich und was zufällig an einem Dinge ist, oder was zum Wesen eines Dinges gehört, und was seine Nebenbestimmung ausmacht. Hierin sind die Kinder sorgfältig und an vielen Beispielen zu üben. Zu diesen Beispielen wähle der Lehrer die allgemeinen Begriffe: Körper, künstlicher Körper, natürlicher

Körper, organisirter, unorganisirter Körper, Mensch, Thier, Pflanze, Mineral, Säugethier, Vogel, Fruchtpflanze, Blumenpflanze, u. s. w., u. s. w., und lasse immer mit Genauigkeit das Wesen und die Nebenbestimmungen dieser Begriffe angeben.

Ist nun das Kind gewöhnt worden, in Begriffen die wesentlichen Unterschiede von den außerwesentlichen Nebenbestimmungen zu unterscheiden, so gewöhne man es nun auch, das Wesentliche eines Dinges mit der ihm besonders zugehörigen Nebenbestimmung zu verbinden und Erklärungen zu bilden. z. B. Was ist eine Pflanze, ein Thier, ein Körper, ein Insekt u. s. w. Das Kind muß angehalten werden, alle Erklärungen so kurz und bestimmt als möglich zu geben.

Wird das Kind durch recht viele Beispiele im Vergleichen geübt und ist es an das Unterscheiden des Wesentlichen von dem Zufälligen gewöhnt, so kann es nicht nur die Begriffe befriedigend erklären; sondern es kommt auch dahin, daß es die allmählige Abstufung der Naturkörper bemerkt und angeben kann; es wird also Folgendes erkennen: der Mensch ist, lebt, fühlt und erkennt; das Thier ist, lebt und fühlt; die Pflanze ist und lebt; das Mineral ist.*)

Nach diesen Uebungen ist es nun Zeit, das Kind mit den Begriffen Gattung, Art und Nebenart bekannt zu machen und anzuhalten, die Dinge in dieser Hinsicht zu ordnen und einzutheilen. Bei diesen neuen Uebungen muß dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden, was ein Eintheilungsgrund ist, welche Wahrheiten aus dem Geschäfte des Ordnens in Beziehung auf Gattung, Art und Nebenart erkannt werden müssen, und vor welchen Fehlern man sich beim Ordnen der Dinge zu hüten habe. Man muß den Kindern anschaulich machen, daß die Gattung mehr einzelne Dinge enthalte, als eine ihrer Arten, daß alle Arten zusammen aber einen gerade so großen Umfang haben als ihre Gattung, daß man nicht immer sagen könne, welche Nebenart die meisten Dinge enthalte, und wie viel Nebenarten zu einer Gattung gehören u. s. w.; daß die Eintheilung falsch sei, wenn

*) Das Mineral hat keine Organe; die Pflanze hat Ernährungorgane; das Thier hat Ernährungs- und Sinnorgane; der Mensch hat Ernährungs-, Sinn- und Denkorgane.

A. D.

FREE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

die Art als Nebenart zur Gattung zu stehen komme, oder Arten von verschiedenen Eintheilungsgründen Nebenarten würden u. s. w. Theilt man z. B. den Begriff Körper ein, so erhält man folgende Eintheilung:

Körper

künstliche Körper, natürliche Körper,

organisirte Körper, unorganisirte Körper,

Mensch, Thier, Pflanze, Mineral, die Elemente.

Die Menschen können nach verschiedenen Merkmalen eingetheilt werden, z. B. nach ihrer Beschäftigung, ihrer Lebensweise, ihrer Hautfarbe, ihrer Religion u. s. w. Es ist sehr wichtig, die Begriffe Mensch, Thier, Pflanze und Mineral nach verschiedenen Merkmalen einzutheilen und sich nicht mit einer einzigen Eintheilung zu begnügen.

Die Thiere werden also z. B. geordnet nach den Bewegungswerkzeugen, nach der Bedeckung, nach den Athemwerkzeugen, dem Herzen, nach der Blutbeschaffenheit, nach den Knochen, dem Gehirne u. s. w. Bei jeder Eintheilung, die nach einem andern Merkmale vorgenommen wird, ist stets die Abstufung von den vollkommnern Thieren zu den unvollkommnern zu zeigen. Zuletzt stelle man die Thiere in eine solche Ordnung zusammen, wobei die ganze Stufenfolge von dem vollkommnen Säugethier bis zu dem einfachen Urthiere sichtbar wird, z. B. Säugethiere, Vögel, Knorpelthiere, Fische, Insekten, Krabben, Weichthiere, Stralenthiere, Ringelwürmer, Eingeweidewürmer und Urthiere. Das Kind muß angehalten werden, diese Abtheilungen sorgfältig zu vergleichen und ihre wesentlichen Merkmale aufzusuchen. Die Klassen oder Abtheilungen, welche Thiere enthalten, die bei uns nicht vorkommen, dürfen schon eingeschaltet werden, wenn von einigen Thieren dieser Abtheilungen dem Kinde Abbildungen vorgezeigt werden können. Das Eintheilen der Klassen in Ordnungen verspart man besser auf die folgende Stufe.

Die Pflanzen werden gleichfalls auf verschiedene Weise eingetheilt, z. B. nach der Beschaffenheit des Samens, der Frucht, der Blüthe, der Blätter, des Stengels u. s. w. Zuletzt stelle man sie in eine solche Ordnung, die der mehr oder weniger vollkommnen Ausbildung ihrer einzelnen Theile entspricht, z. B. Fruchtpflanzen (alle Bäume und Sträucher,

Doldengewächse, Hülsenfrüchte, Schotenfrüchte u. s. w.); Blumenpflanzen (alle Pflanzen mit zusammengesetzten Blumen, Winden, Vergißmeinnicht, Lippenblumen ꝛc.); Stammpflanzen (Lilien, Gräser, Palmen); Markpflanzen (Schwämme, Moose, Flechten, Farren). Es ist auf dieser Stufe nicht nöthig, diese 4 Abtheilungen der Pflanzen einzutheilen. Das Kind muß die Pflanzen jeder Abtheilung in seiner Umgebung aufsuchen, sorgfältig vergleichen und ihr Wesen bestimmen.

Auch die Mineralien theile man nach verschiedenen Merkmalen ein und stelle zuletzt die Klassen zusammen, z. B. Erze (Metalle), Erde, Salze, Brenze.

Vierte Hauptstufe. Beschreibender Unterricht.

Der Schüler hat nun viele Anschauungen und Vorstellungen sich erworben; ist an das Ordnen und Eintheilen der Dinge gewöhnt, und hat nicht nur die vier Stufen der Naturkörper überhaupt, sondern auch die Stufenfolge jedes Reiches der Natur kennen gelernt. Es ist darum Zeit, nun auch zu den einzelnen Dingen jeder Stufe zurückzukehren und sie näher kennen zu lernen.

Oben an steht der Mensch. Die vielen Anschauungen und Beispiele der frühern Stufen kommen hier sehr gut zu statten. Denn so wie der Schüler die Theile und Merkmale des menschlichen Leibes und die Verrichtungen seiner Organe früher blos beschreibend aufzählte, so soll er hier angehalten werden, sie geordnet zu erschöpfen und genügende Beschreibungen zu liefern. Es muß darum eine einfache, leichtfaßliche und kindlich vorgetragene Naturgeschichte des Menschen hier statt finden, wodurch das Kind den Zweck und die Einrichtung des menschlichen Leibes kennen lernt, und mit den Mitteln, welche dem Menschen zur Erhaltung seines Körpers zu Gebote stehen, bekannt gemacht wird, damit es nicht aus Unwissenheit oder Leichtsinn ein so erhabenes Kunstwerk zerstöre.

Bei den Thieren sind die Klassen in ihrer Stufenfolge zu wiederholen, ihre eigenthümlichen Merkmale anzugeben, und den beschreibenden Unterricht nach diesen Stufen beginnen zu lassen. Zuvor theile man indeß die Klassen in Ordnungen ab. Die Beschreibungen seien erschöpfend und wohlgeordnet, jedoch einfach und kurz. Sie können etwa

folgenden Gang nehmen: Benennen des Dinges mit seinem nächsten allgemeinen Namen, Angabe der unterscheidenden Artmerkmale; Aufenthaltsort; Ernährungsweise und Schlaf; Sitten und Kunsttriebe; Nutzen und Schaden. Die Thiere jeder Klasse, welche beschrieben werden sollen, sind sorgfältig auszuwählen, damit der Unterricht nicht zu weitschweifig und zur bloßen Gedächtnißsache werde. Es kommt nicht auf vieles Wissen an, sondern auf Kraftbildung und richtige Kenntniß der Natur und ihres Wirkens. Vor allen Dingen hüte man sich, sich mit Beschreibungen ausländischer und fremder Thiere herumzutreiben, während das Kind die allergemeinsten seiner Umgebung und seines Vaterlandes nicht kennt; damit es nicht geläufig von dem Rennthiere, dem Löwen, und dem Papagei erzählen lerne, aber die unterscheidenden Merkmale des Hundes und der Katze nicht angeben kann und nicht weiß, warum man das Schaf bei uns zahm hält und die Feldmäuse vertilgt. Das Kind muß zuerst mit seiner Heimath bekannt sein, ehe man es in die Fremde führe. Zwar ist es gut, sich auch in der Fremde umzusehen; aber wahrhaft nützlich wird es nur dann, wenn man in der Heimath Blick und Kraft geübt hat.

Schon in den frühern Uebungen lernten die Schüler die vier Hauptbestandtheile der Pflanzen: Frucht, Blüthe, Stamm (den Stengel, die Wurzel und die Blätter umfassend), und Mark (Zellen, Adern, Drosseln in sich begreifend) sowohl nach ihren Merkmalen, als auch nach ihren Verrichtungen und Zuständen kennen, und darnach die Stufenfolge der Pflanzenbildung wahrnehmen. Ehe nun hier die einzelnen Pflanzen beschrieben werden, soll dem Schüler noch klar werden, wie auf jeder dieser Stufen bald der eine, bald der andere Theil überwiegend ausgebidet erscheint, wie bei den Fruchtpflanzen die Frucht eine Nuß, eine Pflaume, eine Beere, oder ein Apfel werde; bei den Blumenpflanzen der nackte Same, der Kelch, oder die Blumenkrone; bei den Stammpflanzen die Wurzel, der Stengel, oder die Blätter, und bei den Markpflanzen die Zellen, die Adern, oder die Drosseln vorherrschend ausgebildet seien. Ist dieses dem Schüler an vielen Beispielen klar geworden, so stelle man die Klassen in ihrer natürlichen Stufenfolge auf und gehe zur Beschreibung der einzelnen Pflanzen über. Hierbei betrachte man jede Pflanze nach ihren eigenthümlichen unterscheidenden Merkmalen, ihrem Standorte, nach der Zeit

ihrer Blüthe, ihres Wachsthums, ihrer Reife, ihrer Lebensart (wildwachsend, oder angepflanzt) nach ihrer Benutzung und ihrem Schaden, und sorge dafür, daß die Beschreibung möglichst vollständig und wohlgeordnet ausgeführt werde. Sind einmal nur einige Pflanzen mit Sorgfalt beschrieben, so wird die Uebung immer leichter. Man muß sich fast noch mehr in Acht nehmen, als bei den Thieren, daß man sich nicht nach fremden Ländern verirre. Der Schüler muß angehalten werden, alle Pflanzen seiner Umgebung zu beobachten, aufzusuchen, zu sammeln und zu beschreiben. Von den ausländischen Pflanzen können und dürfen nur die allerwichtigsten beschrieben werden, wobei aber immer gute Abbildungen zu gebrauchen sind. Die Pflanzenwelt ist ganz dazu geeignet, die Natur in ihrem Wirken zu beobachten und den Sinn für Naturschönheiten und Naturfreuden zu wecken; denn sie entzieht sich am wenigsten unsern Blicken.

So wie in dem Mineralreiche die Verbindungen der Stoffe einfacher werden, in dem Grade wird auch der Unterricht beschränkter. Aber dennoch darf man ihn auf dieser Stufe nicht vernachlässigen; einmal nicht, weil man den Zusammenhang der Natur und ihr Wirken nur dann recht erkennt, wenn man auch die einfachern Bildungen und Verbindungen derselben beobachtet hat, und das anderemal nicht, weil auch dieser Unterricht bei richtiger Behandlung sehr viel Bildendes hat. Dem Kinde können nur diejenigen Gegenstände des Mineralreiches vorgeführt werden, welche ohne Kenntniß der Chemie, der Physik und der Mathematik zur klaren Vorstellung gebracht werden können und dem jugendlichen Geiste Gelegenheit zum Nachdenken geben. Das Kind muß die Erd- und Steinarten, die Salze, Brenze und Erze, welche in seiner Umgebung vorkommen, aufsuchen, unterscheiden und beschreiben, und mit der Benutzung und dem Gebrauche der wichtigsten Mineralien bekannt gemacht werden. Zur Anschauung sollte eine Sammlung der vorzüglichsten Mineralien nie fehlen.

Alle Uebungen des naturgeschichtlichen Unterrichts können und sollen auch schriftlich vorgenommen werden; denn dadurch erlangt der Schüler Fertigkeit und Leichtigkeit im Ausdrucke seiner Gedanken, und das Ganze wird dem Gedächtnisse tiefer eingeprägt und behaltbarer. Sobald also der Schüler die Dinge angeschaut hat, überhaupt eine Aufgabe mündlich durchgeübt ist, so folge die schriftliche Wie-

derholung und Bearbeitung derselben, wobei denn auf sprachrichtige Darstellung zu sehen ist. Die schriftlichen Aufgaben sind sorgfältig nachzusehen und das Fehlerhafte derselben zu verbessern. Auf diese Art bekommt der Schüler nach und nach eine selbstverfertigte Naturgeschichte in die Hände, welche bei den Wiederholungen treffliche Dienste thut, und das geistlose und zeitraubende Diktiren erspart.

Ganz vollständig und umfassend würde dieser Unterricht werden, wenn er mit der Naturlehre in Verbindung gesetzt würde. Machen doch beide Gegenstände zusammen nur ein Ganzes aus, und haben sie es beide nur mit einem und demselben Gegenstande, mit der Natur, zu thun; nur mit dem Unterschiede, daß die Naturgeschichte die Dinge in ihrem Sein und Thun, die Naturlehre in ihrem Wirken und Gegenwirken auffaßt; daß die erstere die Produkte, welche durch die Naturkräfte und durch die Verbindung der Elemente entstehen, kennen lehrt, letztere uns mit den Kräften und Elementen selbst und ihren Wirkungen bekannt macht.

Wollte man die Naturlehre mit der Naturgeschichte verbinden, so müßten im Allgemeinen für diesen Gegenstand drei Stufen festgesetzt werden, wovon die erste mit der zweiten des naturgeschichtlichen Unterrichtes zusammenfiele. Auf der ersten Stufe würden die Eigenschaften des Wassers, der Luft, der Wärme und des Lichtes, so wie die bekanntesten und von dem Kinde leicht aufzufindenden Wirkungen dieser Elemente; auf der zweiten Stufe die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die von ihnen herrührenden Wirkungen und Erscheinungen, die besondern Eigenschaften, namentlich diejenigen, welche ihren Grund in der Porosität, in dem Zusammenhange, im Beharrungsvermögen (in der Trägheit) und in der Schwere der Körper haben, und diejenigen Wirkungen und Erscheinungen vorkommen, welche die besondern Eigenschaften und Zustände der Elemente zur Ursache haben. Daß hier auf dieser Stufe hauptsächlich nur von Wirkungen und Erscheinungen, weniger von Ursache die Rede sein kann, liegt in der menschlichen Natur begründet, indem der Mensch stets eher die Erscheinungen und Wirkungen auffaßt, als er nach den Ursachen derselben fragt. Auf der dritten Stufe endlich würden die Elemente, so wie die Körper überhaupt in dem Verhältnisse von Ursache und Wirkung und in ihren Wechselwirkungen betrachtet werden. Es müßten die Erscheinungen aufgesucht werden, wovon das Wasser,

die Luft, die Wärme, oder das Licht als Ursache erschiene und die Ursache selbst, so wie die Art des Wirkens der Elemente angegeben werden; man müßte die Wirkungen und Erscheinungen der Electricität, des Magnetismus und die Art ihres Wirkens näher kennen lernen. Auch in diesen Unterricht muß durch Selbstanschauen und Selbstbeobachten Geist und Leben gebracht werden, und aus ihm bloßes Vorerzählen, oder was noch schlimmer ist, Vorlesen und Diktiren verbannt bleiben; auch in ihm muß der Schüler von der Wahrnehmung zur Anschauung, zur Vorstellung, zum Begriff und zum Urtheil kommen.

Auf diese Weise Naturgeschichte und Naturlehre behandelt und beide in Einklang gebracht, lernt der Schüler die Natur erst recht in ihrem Wirken erkennen; es entsteht in ihm ein lebendiges, unauslöschliches Bild von der Natur und ihrem Wirken; er lernt dadurch sich selbst schätzen, und über die Erde erheben, wobei er jedoch von blindem Aberglauben und eitlem Hochmuthe gleich weit entfernt bleibt.

Grünewald, Lehrer am Seminar
in Kaiserslautern.

V.

Ueber den Gebrauch der Geige beim Gesangunterrichte.*)

(Von Engstfeld in Duisburg.)

Es ist neuerdings öfter, und namentlich auch in den Rheinischen Blättern die Behauptung aufgestellt worden: der Gesangunterricht in den Elementarschulen müsse, solle derselbe erfolgreich sein, mit einem Instrumente, am besten mit der Geige geleitet werden. Einsender dieses ist nicht derselben Meinung, und glaubt der Sache und der Wahrheit es schuldig zu sein, seine abweichenden Ansichten der Prüfung Anderer anheim zu geben. Die Gründe, welche ich dem Gebrauche der Geige entgegenstelle, sind Ergebnisse eigener Erfahrung; und Göthe sagt wohl mit Recht: »Glaube dem Leben! Es lehrt besser als Redner und Buch.«

Was den Gesangunterricht betrifft, so ertheile ich denselben noch heute sowohl nach Noten, als nach Ziffern, aber wohl unterscheidend, wohin jede dieser Bezeichnungsarten gehört; — ich hab' es ohne Begleitung eines Instruments, ich hab' es mit der Geige versucht; — — und da sind mir denn Erfahrungen aufgestoßen, die mich bewogen haben, zuerst die Noten und einige Jahre nachher auch die Geige aus

*) Da mir von mehreren Seiten Ansichten mitgetheilt worden sind, wie die, welche Hr. Engstfeld hier vertheidigt, so lasse ich dieselben hier abdrucken, um sie nachher widerlegen zu lassen.

A. D.

meiner Schule zu verweisen. Die Gründe für ersteres sind dem Publikum mitgetheilt, die meines Bedünkens bis jetzt nichts weniger als widerlegt worden sind. Wenn ich es nun wage, meiner Ueberzeugung gemäß, Gründe aufzustellen, welche den Gebrauch der Geige beim Gesang-Unterricht untersagen, so gilt nur das Wahre und Rechte; und sprechen andere, wichtigere Gründe für die Beibehaltung der Geige: so werde ich mit Freuden dieselbe beim Unterricht wieder gebrauchen, und mein Wort zurücknehmen.

Gründe gegen den Gebrauch der Geige.

1. Die Geige stört mehr oder weniger die Selbstthätigkeit des Sängers. Der Gebrauch derselben ist eine musikalische Vorsagemethode, bei welcher der Gewinn nur auf das eine Tonstück sich beschränkt, und kein geistiger Gewinn erreicht wird. Ein Beispiel wird das Gesagte näher erklären. In einem Tonstücke kommt der Sprung 7 3 vor; der Sänger Ohr ist auf die Violine gerichtet, und — bald singen sie die ganze Melodie auswendig, und springen von der 7 zur 3, daß es eine Lust ist. Jetzt wird ein neuer Gesang vorgenommen, in welchem auch jener Melodienschritt sich vorfindet. Nun sollte man glauben, 7 3 ging ohne Weiteres; allein — es geht nicht, sondern alle Ohren sind gespitzt, und alle Augen blicken verlegen die Geige an. Streicht nun der Bogen auf der 3 tüchtig herum, dann ist das Feld gewonnen, und der Applaus kann nicht ausbleiben.

2. Die Geige stört das Selbstbewußtsein des Sängers, indem sie seine Kraft ihn nicht erkennen läßt. Der Lehrer, besorgt, das neue Intervall möchte nicht getroffen werden, giebt dasselbe scharf an; der Schüler, auf die Geige sich verlassend, singt mechanisch diesen Ton nach, und kommt nicht zu der Ueberzeugung, ob er ohne Hülfe den Ton getroffen oder nicht getroffen haben würde, lernt daher seine Kraft oder Unkraft nicht kennen. Solches Verfahren wird doch wohl niemand ein pädagogisches nennen können.

3. Wenn die Stimme sinkt, so sinkt sie nicht auf einem Tone, sondern die ganze Leiter neigt sich, und aus der Tonart F — dur wird vor und nach Fes — dur. Dieses Sinken wird aber am besten dadurch vermieden, wenn

auf scharfes Angeben der Terz, der 3, in unserm Beispiele des a, gehalten wird. Zur Aneignung eines festen Tones muß es aber zweckwidrig sein, wenn das, in die Tonfolge as ges fes schon gestimmte Gehör, durch die schneidenden Töne a g f der Geige so hart als widrig umgestimmt werden soll. Was hier einerseits gewonnen wird, geht anderseits doppelt verloren. Unstreitig ist dieses noch gehörwidriger, als das Verfahren mancher Vor- oder vielmehr Nachsänger, wenn sie den Schlußton fes nach f hinüber ziehen. Zu einem im Sinken begriffenen Gesange ist die Geige immer ein falsch gestimmtes Instrument. Soll die Violine das Sinken verhüten, so muß sie den ganzen Gesang mit durchmachen, welches aber aus obigen Gründen 1 und 2 nicht anzurathen ist.

4. Wenn die Geige nun aber wirklich unentbehrlich sein sollte, so entsteht die nicht zu übersehende Frage: welche Stimme soll sie unterstützen? Doch diejenige, welche am meisten zum Sinken geneigt ist. Und das sind nicht selten in der Schule die Alt-, im Chore die Alt- und Tenorstimmen. Ist es denn nun aber rathsam, eine begleitende Stimme durch ein Instrument hervorzuheben?

5. Welch ein großes Unglück wär' es denn eben, wenn die Sänger auch auf die Dauer um einen ganzen Ton sinken sollten? Mit Orchester- oder Orgelbegleitung werden sie darum doch den Ton halten. Die Erfahrung sagt aber, daß die, an ein Instrument gewöhnten Sänger, sollen sie einmal ohne Begleitung singen, ungleich tiefer sinken, als diejenigen, welche, in der Höhe sich zu erhalten, immer geübt werden. Hieraus folgt, daß die Aneignung eines festen Tones nicht mit der Geige, sondern mit der freien Selbstthätigkeit des Sängers bewirkt wird.

6. Weil der Ziffernsänger immer auf die Leiter reducirt, immer weiß, auf welcher Stufe derselben er sich befindet, überhaupt die Leiter sein Fundament und das stete Vorschweben derselben der sicherste Anhaltpunkt des Gefühls ist: — so kann der Ziffernsänger nicht so sehr im Tone fallen, als der Notensänger, welcher die Leiter in den Hintergrund stellt, indem er jeden Ton nur nach seinem Vorgänger mißt (Vergl. Rh. Bl. Band 2, Heft 2, S. 42 – 44, wo versucht wird, die Schwierigkeiten der Gesangnoten au h

den Ziffern unterzuschieben.)*) Sollte daher der Notensänger auch noch der Unterstützung der Geige bedürfen, so kann der Ziffernsänger ihrer vollkommen entbehren.

7. Soll die Geige einhelfen, damit der Sänger seinen Ton treffe, so dient dieselbe nur zur Deckung des Unvermögens des Lehrers selbst, und die Geige ist um des Lehrers, nicht aber um der Schüler willen da. In diesem Falle ist gegen den Gebrauch derselben nichts einzuwenden; wenn

---

*) Anmerkung. Die angeführte Stelle hat auf zwei neue Vortheile der Ziffern mich aufmerksam gemacht; sie heißen:

1. Der Ziffernsänger bezeichnet das Intervall in Beziehung auf die Tonleiter, und entgeht hierdurch der, für den Sänger so großen Unbequemlichkeit, mit demselben Zeichen Vielerlei darstellen zu müssen.

Auf jedes übrige Intervall eben so anwendbar, bemerken wir z. B. an den leitereigenen Quinten im Gefühle einen großen Unterschied. In C — dur ist demselben am leichtesten eingehend die Quinte der Tonika: c — g (15); hierauf folgt die der Dominante: g — d (5 $\frac{2}{-}$); nun die der Unterdominante: f — c (4 $\frac{1}{-}$); dann die der Wechselsdominante (aber mit kleiner Terz): d — a (26) u. s. w. Hier hilft es wahrlich nicht, aufzumuntern, die Quinte zu singen; — denn d — a fühlt sich ganz anders, als c — g, indem auch wirklich beide Quinten wesentlich verschieden sind. Denn c — g ist Tonika und Dominante, die zwei wichtigsten Töne, wo im Gefühle die große Terz, die Mediante, also der vollständigste tonische Dreiklang im Hintergrunde liegt. Wie ist's aber bei d — a? Hier liegt eine Nebenharmonie zum Grunde; man hört Secunde und Sexte der Tonleiter, und die Quarte derselben figurirt als ausgelassene kleine Terz. Bei c — g, d — a, e — h ꝛc. soll der Sänger immer Quinten singen; allein welch ein großer Unterschied ist zwischen ihnen, obschon sie alle gleich groß sind. Der Ziffernsänger hingegen geht vom ersten Tone der Leiter zum fünften, vom zweiten zum sechsten, vom dritten zum siebenten, unbekümmert, ob er Quinten singt, oder nicht. Was aber mehr werth ist: — er trifft sie! —

2. Der Ziffernsänger braucht keine Intervalle zu messen. — Ihm gilts gleich, ob 1 — 3 eine große, 2 — 4 eine kleine, 7 $\frac{2}{-}$ eine verminderte Terz ist; — er hält sich an die Leiter. Soll der Notensänger aber richtig treffen, so muß er wissen, daß c — f eine ganz andere Quarte ist, als f — h. Welche Schwierigkeit für die Elementarschule und den Sängerchor! Berufen sich die Notensänger auch aufs Gefühl der Tonleiter, so singen sie das h wahrhaftig nicht als Quarte von f, sondern sie gebrauchen die Leiter der Tonziffern und singen die Septime des Grundtones. Nun, dann setzt auch statt der Note h, die Ziffer 7, denn sie ist deutlicher!! (Vergl. am angef. Orte S. 47 Zeile 13 u. flg.)

nämlich das Ohr des Lehrers nicht scharf, sein Tontreffen nicht sicher und seine Stimme nicht gebildet, oder wenn sie matt ist. (Die Anstrengung des Lehrers beim Gesangunterricht, steht im umgekehrten Verhältnisse zu der Güte des Unterrichts. Je besser der Unterricht ist, um desto weniger braucht der Lehrer einzuhelfen und mitzusingen.)

8. Obigen Gründen füge ich noch einige Autoritäten bei.*) Zuvörderst verweise ich auf die allgemeine Musikzeitung Band 1, Nr. 2, S. 15, woselbst Nägeli es für pädagogische Tüchtigkeit und Unfehlbarkeit des Verfahrens erklärt, wenn der Gesanglehrer ohne alle und jede Benutzung eines obligaten oder Handinstruments gute und tonfeste Sänger bildet. Natorp sagt in seinem ersten Gesangkursus S. 19 der zweiten Auflage: »Die Schüler verlassen sich gern auf das richtige und starke Vortönen des Instruments, und werden dadurch verleitet, ihre Aufmerksamkeit und ihr Gehör nicht gehörig anzustrengen. Nur dann, wenn der Lehrer selbst etwa noch nicht völlig fest im richtigen Tonangeben ist, oder auch, wenn er bei einer großen Anzahl von Schülern, deren Stimmen noch roh und gellend sind, den Ge-

*) Es war neulich anderwärts, in Bezug auf Tonbezeichnungsarten von Autoritäten die Rede. Man berief sich auf Gottfried von Weber's Urtheil. Hier übersah man die Gränze, jenseits welcher Autoritäten keine Geltung mehr haben. Das Urtheil des gelehrten und speculativen Kopfes gegen den Praktiker ist in Sachen der Praxis keine Autorität; so wie auch umgekehrt. Das sollte etwas Schönes werden, wenn, nach Glanzow, die Universitäts-Gelehrten über die Einrichtung der Elementarschulen zu verfügen hätten. Jeder bedeutende Mensch kann nur in seiner Sphäre als Autorität aufgeführt werden. Deßwegen ist weder den Gelehrten noch den Künstlern darüber, was in Elementarschulen das Beste sei, ein entscheidendes Urtheil einzuräumen. Ob Note oder Ziffer in der Volksschule? — hat nicht Gottfried und nicht Maria von Weber, nicht Markwort und nicht Maaß, sondern der denkende und erfahrene Gesanglehrer in der Elementarschule zu entscheiden. Deßwegen wiegt das Urtheil eines einzigen tüchtigen praktischen Pädagogen, z. B. Zerrenner's (Siehe dessen Grundsätze ꝛc. Magdeburg, 1827, S. 456), die Urtheile aller deutschen Künstler, die nicht Pädagogen sind, (mehr als) auf.

A. D.

sang mit seiner Stimme nicht genug regieren kann, mag er bisweilen ein Instrument zu Hülfe nehmen.« Hering äußert sich in der Vorrede zum zweiten Bändchen seiner Singschule: »Zur Ausbildung einer Menschenstimme ist kein Instrument schicklicher und besser, als eine schöne Menschenstimme selbst.«

Engstfeld.

VI.

Ueber den Gebrauch der Geige beim Gesangunterrichte.

(Von Erk in Mörs.)

Auf zweierlei Weise ertheile ich den Gesangunterricht in Volksschulen, ohne und mit Schriftzeichen, je nachdem solches das Alter der Kinder an- oder abräth.

Mit dem Eintritt des Kindes in die Schule nimmt der Gesangunterricht ohne Schriftzeichen seinen Anfang; später, kurz vor seinem 10ten Jahre, mache ich den Uebergang zu den Noten (oder Ziffern).

Diesen zwei Stufen gemäß muß ich den Gebrauch der Geige erwägen.

Auf der ersten Stufe, auf welcher die Kinder die Gesänge bloß durchs Gehör auffassen sollen, ist, nach meinem Bedünken, der Gebrauch der Geige nothwendig, fast unersetzlich.

a) Jeder Lehrer, welcher Baß singt, bedarf des Instruments.

Daß der Bassist nicht allzu oft als Vorsänger gebraucht werden kann und soll, das ergiebt sich 1stens daraus, daß ihm die, zum Vorsingen der Kinderlieder erforderliche Tonhöhe fast ganz abgeht. (Auf dieser Stufe wird nämlich nur einstimmig gesungen, und der Tonumfang, innerhalb welchem sich alle Lieder herum drehen, ist im Allgemeinen von h oder c̄ bis f, ḡ) Ferner

singt er die Gesänge nicht in der Tonhöhe der Kinder, sondern um ein Tonfach (Octave) tiefer.

Ob nun dadurch der Sinn für Musik wirklich mehr gebildet wird, als es mit der Geige der Fall ist, das überlasse ich der Prüfung jedes Einzelnen. Meinen Ohren und meinem Gefühle will's wenigstens nicht behagen, wenn bei einstimmigen Gesängen in der Höhe die zarte, liebliche Kinderstimme, in der Tiefe aber der derbe, oft rauhe Baß erklingt; ja das Zartgefühl der Sänger tritt — wie ich aus eigener Erfahrung weiß — nach und nach ganz in den Hintergrund.

Eben deßwegen möchte ich auch dem Tenoristen anrathen — obgleich der Klang seiner Stimme dem der Kinderstimme in den höheren Tönen bedeutend näher kommt, (ähnlicher wird), als der des Basses — mit dem Vorsingen im Verlaufe des Unterrichts allmählig immer etwas behutsamer umzugehen. Wenn der Gesang schon eingeübt ist, muß sich der Lehrer überhaupt des Singens ganz enthalten. Nägeli ist derselben Meinung, wenn er in seiner Gesanglehre, Seite 212 sagt: »Hat der Lehrer eine entschiedene Baßstimme, und dabei fast keine Kopftöne, so vermeide er das Vorsingen, wenn er auch sonst guter Sänger ist, so viel als möglich, besonders das Vorsingen ganzer Stücke; der Tenorist, mit einem ansehnlichen Umfang schöner Kopftöne, darf sich dieß eher erlauben, weil durch eine männliche Kopfstimme ein Singstück, das um eine Octave höher klingen sollte, das Gefühl weniger beleidigt, und die zarte Melodie eines Kinderliedes nicht so entstellt wird, wie durch die derbe Baßstimme.«

b. Durch die Geige soll das Reinsingen befördert und folglich auch dem Sinken entgegen gearbeitet werden.

Die Stimme des Lehrers kann hierbei nur als ein sehr schwaches Werkzeug gegen das Sinken angesehen werden; bei sonst noch so großer Tonfestigkeit und Sicherheit im Treffen vermag sie dennoch nur wenig in Vergleich mit der Geige. Ueberdieß ist es nicht die Sache eines jeden Lehrers, beim Zusammensingen so durchzudringen, um von der ganzen Masse der Kinder gehörig rein vernommen zu werden. Nur vermittelst des schneidenden und durchdringenden Tones dieses Instruments wird er seinen Zweck vollkommen, und dabei mit leichter Mühe — ohne auf den

Schüler nachtheilig einzuwirken — erreichen. Vorausgesetzt wird hier, daß es der Lehrer mit gehöriger Besonnenheit zu gebrauchen verstehe. Er darf also weder zu viel mitspielen, um den Sänger immer in reger Selbstthätigkeit zu erhalten, noch zu wenig, wenn er nicht Gefahr laufen will, daß sich das unreine Intoniren einschleiche. Die Mittelstraße ist hier immer die beste.

Aus dem bisherigen geht hervor, daß der Lehrer, die Gesänge nicht bloß theilweise, sondern auch — je nachdem es die Umstände erfordern — ganz begleiten soll.

»Ich behaupte, daß man das Singen nicht lehren kann, ohne eine Geige in der Hand. Alle Singschule ohne diese taugt nichts. Alle Schüler singen falsch. Das Falschsingen ist Natur, Reinsingen ist Kunst, die man nur nach den schneidenden, gezogenen Tönen der Geige lernen kann. Blas-, oder Tasteninstrumente taugen nicht hierzu. Reinsingen ist ein Maximum, zu welchem nur der Geigenton hinstrebt. Wenn ich höre wie man das Singen lehrt so wund're ich mich nicht, daß alle Welt falsch singt.«

(Leipziger musikal. Zeitung, Jahrgang 1827.)

c) Werden die Gesänge ohne Begleitung des Instruments gesungen, so giebt der Lehrer wenigstens den Anfangston des Stückes an.

Daß dieß unbedingte Nothwendigkeit ist, davon weiter unten.

d) Das Vorsingen, welches auf dieser Stufe besonders vorherrschend ist, sollte dem Lehrer durchaus zum Theil durch den Gebrauch der Geige ersetzt werden;

denn es ist leicht einzusehen, welche Anstrengung dazu erfordert wird, kleinen, 5 — 9-jährigen Kindern eine Melodie ohne das Instrument geläufig zu machen. Ueberdieß ist allzuvieles Singen der Stimme des Lehrers oft sehr nachtheilig, und zwar dann am meisten, wenn er unmittelbar vor der Gesangstunde anhaltend sprechen mußte.

»Wer den Gesangunterricht — er mag ein noch so guter Schullehrer, ein noch so guter Sänger sein — ohne Instrument ertheilt, muß nicht nur sich und seine Kinder oft plagen, wo das Instrument die Sache erleichtern würde, sondern er schreitet überhaupt im Curs langsamer fort, und kommt früher oder später zu Singaufgaben, die er, ohne Instrument, nie recht in's Reine zu bringen vermag.«

(Nägeli's Gesanglehre S. 210.)

e) Die Ungeübtheit mancher Lehrer im Treffen macht die Geige mehr oder weniger nothwendig.

Gesetzt: der Lehrer könnte während des Vorsingens nicht auf einen Ton kommen, so wüßte ich ihm kein leichteres und besseres Mittel anzurathen, als eben die Geige zur Hand zu nehmen, um auf ihr den verlangten Ton zu suchen.

f) Unpäßlichkeiten, wie z. B. Heiserkeit, machen dem Lehrer das Vorsingen oft unmöglich. Am zweckmäßigsten hilft man diesem Uebelstande durch den Gebrauch der Geige ab, und auch nur so werden die Kinder im stetigen Fortschreiten, welches ohne Instrument nicht leicht möglich wäre, erhalten.

Auf der zweiten Stufe des Unterrichts, wo die Kinder zum Gesang nach Schriftzeichen angeleitet werden, gebrauche ich die Geige in folgenden Fällen:

a) Bei den Elementarübungen im Treffen.

Daß hierzu ein sehr scharfes Hören sowohl, als auch ein reines Intoniren von Seiten des Lehrers verlangt wird, ist Grundbedingung. Ohne diese Eigenschaften wird er den Gesangunterricht nur mit wenig gutem Erfolge betreiben. Da es aber die Stimme, wie mir's Anderer und eigene Erfahrung sagt, nur selten dahin bringt, der Geige an Reinheit der Intonation gleich zu kommen, so ziehe ich diese jener (bei diesen Treffübungen) vor.

Aber auch von dieser Behauptung abgesehen erfordern ja diese Uebungen durchaus ein Instrument. Wie kann denn der Bassist die Töne $\bar{\bar{e}}$ bis $\bar{\bar{g}}$ oder $\bar{\bar{a}}$ (um ein Tonfach tiefer) mit seiner Stimme angeben? und wie soll's der Tenorist mit dem Vorsingen der Töne h, a, g anfangen? Soll er sich etwa mit langem Wortwerk herumtreiben, wie: »Singt einen Ton (z. B. $\bar{\bar{g}}$), der höher ist, als $\bar{\bar{e}}$!« (Schulz's Gesanglehre.) — —

Wie viel kostbare Zeit wird nicht noch häufig der sogenannten erfindenden (?) Methode wegen, die oft Mücken seigt und Kameele verschluckt verschwenderisch aufgeopfert!

Den näheren Gebrauch des Instruments bei diesen Elementarübungen möge folgendes Beispiel nachweisen.

Wenn der Lehrer z. B. die Treffübungen mit c̄ und ē (nach Natorp) vornimmt, so singt, oder besser, er geigt diese Töne vor. Sind solche den Kindern geläufig geworden, dann hört das Angeben von ē von jetzt an ganz auf. Nun tritt die Uebung mit ḡ, welches sowohl mit c̄, als auch mit ē verbunden wird, hinzu. Vorgespielt werden nur die Töne c̄ und ḡ. Jenes (c̄) soll das Kind in den Stand setzen, ē zu treffen; dieses (ḡ) soll als der, ihm noch unbekannnte Ton angegeben werden. Demnächst folgt die Uebung mit ē, welches mit allen, schon eingeübten Tönen (c̄ c̄ ḡ) in Verbindung zu bringen ist. Der Lehrer giebt hierbei nur c̄ und ē an; und zwar c̄, um die übrigen Töne (ḡ, ē) treffen zu können, und ē, als den neu einzuübenden Ton ꝛc. ꝛc.

Die Geige ist ferner nöthig:

b) um den ersten Ton (1) oder, was noch besser ist, den Hauptaccord der jedesmaligen Tonleiter (1, 3, 5, 8.) vor dem Anstimmen eines jeden Gesangstückes anzugeben.

Bei manchen Gesängen (z. B. bei 4-stimmigen Kinderliedern, deren tiefster Ton g ist) kommt sehr viel auf eine genaue Angabe der Tonhöhe an. Auch nicht einen Ton tiefer darf man sie nehmen, oder die Altstimmen verdumpfen, machen einen Fortesatz zum Pianosatz; ein Sforzando zu Nichts; ein Crescendo und Decrescendo zu leeren Schatten, und an das, worauf es beim Gesange besonders ankommt, — an Reinheit der Aussprache ist nicht mehr zu denken; sie ist und bleibt weg. —

Um nicht viel besser steht's mit den Sopranisten, wenn man die Gesänge zu hoch anstimmt. Was bei jenen (den Altisten) die Dumpfheit ist, das heißt hier Schreien; was

dort Piano heißt, das ist hier gleich dem Forte; wie dort die Aussprache in Unverständlichkeit ausartete, so wandelt sich solche hier in plumpes Wesen um, wie man denn bis jetzt noch fast überall eine wahre Zierde des Gesanges, die gute, richtige Betonung vermißt.

Doch nicht bloß 3- und 4-stimmige, nein — auch 1- und 2-stimmige Gesänge, welche sich nicht in den Regionen der tieferen Töne herumdrehen, und manchmal eine Terz tiefer, oder höher angestimmt werden können, ohne der Stimme zu viel zuzumuthen, — sind's, welche nothwendig oft bedeutend an Ausdruck verlieren müssen, wenn man mit der Tonhöhe, die der Komponist gewiß nicht ohne bestimmte Zwecke gewählt hat, so gleichgültig umgeht. Ein Freudenlied verträgt z. B. im Allgemeinen mehr die höheren, als die tieferen Töne; ein Trauergesang mehr die letzteren u. s. w. Und wie leicht ist's nun möglich, daß man ohne Instrument die richtige Tonhöhe verfehlt, und dadurch den Charakter des Gesangstückes gänzlich zu Grunde richtet?

e) Bei melodisch-schwierigen Sätzen, — die aber vorher schon mehrmals ohne Erfolg versucht wurden, — soll die Geige einhelfen.

Daß hier die Stimme selbst manches nicht ungeschickten Lehrers nicht Alles leistet, weiß jeder Gesanglehrer. Deßhalb spielt der Lehrer diese Sätze zum erstenmale ganz stark mit; bei Wiederholungen nach und nach immer schwächer, dann nur stellenweise, und endlich gar nicht mehr. Nun erst überläßt er das Ganze der Selbstthätigkeit des Sängers. (Vergl. Nägeli's Gesanglehre S. 212.)

d) Mit vielem Nutzen wird der Lehrer die Geige gebrauchen können, wenn er den Kindern das Crescendo und Decrescendo (sowohl einzeln als auch allen zugleich) lehrt, indem diese Unterschiede ihnen meistentheils weit deutlicher und besser mit der Geige vorgeführt werden können, als mit der Stimme. Nägeli ist derselben Meinung. (Man sehe seine Gesanglehre S. 212.)

e) Die Ungeübtheit manchen Lehrers im Treffen macht das Instrument nothwendig.

Angenommen, er wäre sich während des Singens des Klanges eines verlangten Tones nicht mehr bewußt: wie kann er sich alsdann besser helfen, als eben vermittelst des Instruments? Ja, ich möchte ihm hierbei sogar anrathen,

die Geige recht oft zu gebrauchen, um zu hören, ob er und seine Sänger richtig oder unrichtig singen. Hierdurch wird nun freilich die Selbstthätigkeit der Kinder weniger, als sonst in Anspruch genommen; allein es ist dennoch dem Falschsingen weit vorzuziehen.

Mit Vorstehendem mag es genug sein, um nur in der Kürze anzudeuten, wann, wo und wie ich das besagte Instrument gebraucht wisse: will. Ich mache es zu einer, durchaus unerlaßlichen Bedingung eines gedeihlichen Gesangunterrichts, daß sich jeder Gesanglehrer, besonders der Volksschullehrer, im Handhaben der Geige so viel Geschicklichkeit zu verschaffen suche, um die Gesangstücke, welche in seiner Schule vorkommen, rein, zart und überhaupt gut spielen zu können. Es bedarf ja hierzu keines Virtuosen-Spiel's; das, was man als Gesanglehrer hierbei zu erlernen hat, kann sich Jeder, bei 3 Stunden Unterricht in der Woche binnen einem halben Jahre unter der Leitung eines geschickten Lehrers hinlänglich aneignen, wenn der Lernende überhaupt über die Anfangsgründe der Musik hinaus ist.

Was den Aufsatz des Herrn Engstfeld anbelangt, so halte ich es nicht für nöthig, Punkt für Punkt desselben durchzugehen, da ich seine Gründe durch das bisherige widerlegt zu haben glaube. Jedoch werde über Nr. 6 seines Aufsatzes noch Folgendes bemerkt:

Wenn bei dem Ziffernsänger gerühmt wird, daß er nicht so sehr im Ton sinke als der Notensänger, weil jener immer auf die Leiter reducire, immer wisse, auf welcher Stufe derselben er sich befinde, überhaupt die Leiter sein Fundament und das stete Vorschweben derselben der sicherste Anhaltspunkt des Gefühls sei — so muß man ja diesem (dem Notensänger) nicht Einen, wie dem Ziffernsänger, sondern Zwei Vortheile zuschreiben; denn er mißt nicht nur den Ton nach seinem nächsten Vorgänger, sondern er weiß auch, wenn er Kenntniß der Tonleitern, welche ihm als Notensänger doch gewiß nicht abgehen darf, besitzt, auf welcher Stufe der Leiter er sich befindet, und wie sein 1 heißt. Letzteres erklärt sich am besten bei Gesangsachen, wo viele Ausweichungen vorkommen. Denn warum trifft er bei sol-

chen auch oft die leichteſten Intervalle nicht? Ganz gewiß aus dem einen Grunde, weil ihm die neu eingetretene 1 unbekannt iſt. Hilft man ihm aber aus dieſer Verlegenheit, ſo wird man gleich bemerken, wie die Sprünge, welche kurz vorher zu den ſchwierigſten gehörten, jetzt unter die leichteſten zu zählen ſind. Um wieviel mag demnach alſo der Notenſänger weniger im Tone ſinken, als es bei dem Ziffernſänger der Fall iſt?! — Wenn daher Hr. Engſtfeld auch mit Recht dem Gebrauch der Ziffer bei dem Geſangunterrichte auf den erſten Stufen das Wort redet, ſo muß dieſes doch nicht dahin verleiten, der Ziffer Vorzüge beizulegen die ſie nicht beſitzt.*)

Erk.

---

*) Nachwort. Sollte eine der in Deutſchland erſcheinenden muſikaliſchen Zeitungen vorſtehende zwei oder andere folgende Aufſätze in ihre Blätter aufzunehmen Luſt haben, ſo muß zum wenigſten erwartet werden, daß die Quelle, aus welche dieſe Originalaufſätze entlehnt wurden, dankbar genannt werde. Die frühern muſik. Aufſätze der Rh. Blätter ſind ſo ohne Weiteres von literäriſchen Freibeutern für gute Preiſe erklärt und in ihren Spedition-Comtoiren als ſelbſt producirte Waare aufgebracht worden. Solches Verfahren iſt der Rechtlichkeit und Schriftſteller-Ehre zuwider. Auch bringt es eben keinem Redacteur einer Zeitſchrift Ehre und guten Ruf, wenn er ſelbſt nicht eigene Fundgruben aufſpürt, ſondern, zum faktiſchen Beweiſe eigener Impotenz, nicht mit einem Original-Warenlager, ſondern nur in Spedition-Artikeln Geſchäfte macht.

A. D.

VII.

Erholungsgedanken auf Spaziergängen aufgelesen.

Einleitung und Vorwort.

Wenn die Bildung der Elementarlehrer, wie es durchaus nothwendig ist, eine allgemeine werden soll, und zwar eine allgemeine, die aus der Besonderheit hervorgeht, so müssen die Seminarlehrer nichts unversucht lassen, um von allen Seiten ihre Schüler anzuregen, und ihre Kräfte immer höher zu steigern. Der Lehrer, besonders wenn er in der Mitte der Schüler wohnt, muß, wenn er geistiger Vater, d. h. Erzeuger des Lebens des Geistes sein will, auch selbst die Stunden der Erholung, die Spaziergänge u. dgl. dazu benutzen, um den Sinn für allgemeine Bildung zu wecken. Wie dieß im Einzelnen, besonders auf Spaziergängen geschehen könne, davon will der Verfasser hier ein Beispiel angeben. Er selbst kam zufällig auf Spaziergängen darauf, und so entstand nach und nach eine Menge von einzelnen Gedanken, wie unten einige Proben angegeben sind. (Aehnliches theilt uns Krummacher in seinen Bildern und Bildchen mit.) Er fand sich dadurch auf seinen Spaziergängen nicht nur auf eine angenehme Art beschäftigt, und erheitert, sondern es führte ihn auch zu einer höheren Naturansicht. Wenn wir durch die Naturgeschichte das Aeußere der Natur fassen, und durch die Naturkunde in die innere Werkstätte derselben eingehen, so giebt uns diese Art von Betrachtung eine höhere geistige Ansicht; denn, wo können wir eine höhere Ansicht finden, als da, wo jedes Produkt der Natur

von der Seite gefaßt wird, daß es uns Symbol des Lebens überhaupt und des Lebens der Menschen im Besondern wird.?

Die Natur ist ja ohnehin das große Buch des Lebens, das vor uns aufgeschlagen da liegt, um darin die Geschichte unseres Geistes zu lesen; zwar redet sie nur so viel aus sich heraus, als wir in sie hineinreden; aber haben wir nur einmal angefangen, mit ihr zu reden, und sie mit uns reden zu lassen, so wird sie Vehikel der Bildung für uns, und sie redet dann mehr, als wir zu ihr gesprochen. So redet ja der Lehrer zu seinem Schüler, und wenn auch gleichwohl der Schüler, als geistige Kraft, erregender für ihn sein muß, als die Natur, so ist doch gewiß, daß das Reden zu ihm, an sich betrachtet, schon geistig erregend und erweckend auf ihn zurück wirkt. Der Mensch bedarf der objectiven Welt, um durch Gegensetzen und Sichgleichsetzen sich selbst klar zu werden. Haben wir die Natur einmal veranlaßt, zu reden, so stellt sie eine Sprache in Bildern und Hieroglyphen dar, und, wo wir uns befinden, da erscheint uns in tausend Gestalten das Leben, und wir erkennen uns nur selbst wieder, wie die Sonne, in Millionen Thautropfen gebrochen, sich selbst entgegen glänzt. Bildend für den Geist ist dieß nicht nur überhaupt, sondern auch bildend für die Sprache; denn, wer die Idee in Worten fassen will, der muß zunächst die Natur und das Wesen des Gegenstandes, Inneres und Aeusseres, selbst richtig in der Anschauung gefaßt und klar in Worten ausgesprochen haben; und so mag denn diese Art von Naturbetrachtung gleichsam die Blüthe und die Frucht sein, die aus dem Studium der Naturgeschichte und Naturkunde hervorgeht; daß es sich also verhalte, hat der Verfasser selbst auf den Spaziergängen mit den Schülern bemerkt. Sie wurden dadurch ungemein angeregt, und an den Lehrer gefesselt, und wenn sie auch anfangs nur Vergleichungspunkte auffinden konnten, so gewannen sie doch bald an geistigen Betrachtungen der Dinge, an Uebung im Darstellen; und überhaupt wurden sie vom leeren Gedankenspiel abgehalten und aus der Zerstreutheit gerettet. Gedankenlos können und sollen unsere Spaziergänge nicht sein, eben so wenig soll die Schulstube und der Lehrton mit in's Freie genommen werden. Man versuche —.

Die rheinischen Blätter haben sich ihre Gränzen nicht zu enge gesteckt; darum glaubt der Verfasser, daß diese

Worte mit nachfolgenden Proben auch einen Platz darin finden können.

Blos anregen sollen sie; mögen Andere das Begonnene weiter fördern, und es einem schönern Ziele entgegenführen, als wir es vermochten.

1. Die Thüre.

Freundlich öffn' ich mich dem Freunde, feindlich verschließ ich mich dem Feinde; so freundlich feindlich dien' ich freundlich dem Herrn.

2. Der Garten.

In enger Umzäunung gefaßt, zieh' ich aus dem unendlichen Raume bescheiden mich auf mich selbst zurück; bewahrend, nährend das eigene Leben, und jede Kraft in mir pflegend, willig und freundlich nehmend die Gaben der Menschen, sie dankbar empfangend aus des Himmels Lüften, bin ich im Kleinen, was oft Großes nicht ist, leist' ich im Kleinen, was oft Großes nicht leistet.

3 Die Kartoffel.

Unscheinbar dem Aeußern nach ziehe ich mein kräftiges Leben bescheiden in mich selbst zurück. So lebt jeder das wahre Leben nur in sich; doch hab' ich an mir gebildet und mich in mir selber vollendet, so tret' ich zum Lichte hervor, und werde der Welt zum Segen.

4. Mohnkopf.

Farbig und bunt umkränzt mich die Blüthe; doch lose nur umflattert sie mich mit kühlendem Hauche. Wohl weißlich hat dieß der Schöpfer also gefüget; denn sie wehet zum Schlafe. — Schlafend sodann der Zierde beraubt, mit nacktem Scheitel dastehend bereit' ich Keime des Schlafes.

5. Die Steine im Pflaster.

Kern sind wir nach innen, nach außen schützende Decke. So sei der Mensch befestigt im Innern und geharnischt nach Außen, und was ihm im Innern Festigkeit ist, das gebe ihm auch nach Außen Muth, und schützende Waffe und Wehr.

6. Die Lerche.

Hoch in den Lüften ſing' ich mein Lied; tief in der nährenden Scholle zieh' ich die Küchlein auf. So bin ich zum Bilde des Lebens den Menſchen geſchaffen. An der nährenden Scholle weilt er mit emſigem Fleiße, aber mit freierem Geiſte ſteigt er zum Himmel empor. So weilend an der Erde, und aufſteigend zum Himmel, vollendet er in dieſer Wechſeldurchdringung von beiden ſein Leben.

7. Das im Winter am Eichbaum noch hangende verdorrte Laub.

Warum ich am Baume noch hange, und nicht ſchon lange zur Erde geſunken, in Staub und Moder verwandelt? Es hält mich das Leben des Baumes noch feſt, das hinter mir ein neues ſich bildet. So weilt der Menſch lange auf Erden, der alternd dem Ziele ſich nahet. Seine Hülle verſchwindet nur dann, wenn in ihr das Leben zum neuen Daſein ſich hebt, und als ein neues hervorbricht. Nicht tödtet der Tod; nur das Leben machet das eine verſchwinden, um das andere, weit Herrlichere, zu zeigen.

8. Die Eiche.

Seh' ich zu mir hinab, ſo ſeh' ich tief unter mir zu meinen Füßen ſich winden das Moos; über demſelben zeigt ſich in ſanfter Bewegung das Gras; über dieſem hebt ſich das niedere Geſträuch und die kleineren Bäume, und ich! — ich prange über alles erhaben hoch in den Lüften — doch, ich beſinne mich, ich ſchaue aufwärts! Ich ſehe über mir die Segen- und Leben-verbreitende Sonne, und hoch über derſelben zahlloſe Welten in ewigen Räumen ſich drehen — und über denſelben?. Es ſchwindelt mir vor der unendlichen Höhe, ich ſtaune, beuge mich in Demuth in den Staub, und bete an die Größe des Allmächtigen! —.

Balbier.

VIII.

Neue Schriften.

1. Sammlung ein-, zwei-, drei- und vierstimmiger Schul-Lieder von verschiedenen Componisten. In drei Heften herausgegeben von Ludwig Erk, Musiklehrer am Königlichen Seminar in Mörs. Erstes Heft. Enthält 74 ein- und zweistimmige Lieder für den frühesten Unterricht im Singen, in Noten- und Ziffernbezeichnung. Essen bei G. D. Bädeker. 1828. XII. und 84 Seiten in groß 8, geheftet mit Umschlag. Einzeln: 10 Sgr., in Parthien 7½ Sgr.

Herr Erk spricht seine Ansicht über den Werth und Zweck des Gesanges und über die einzuschlagende Methode bei dem Gesangunterrichte in den Schulen in der Vorrede in folgender Weise aus:

»Bei dem Gesangunterrichte kommt es, wie bei jedem Unterrichte, auf drei wesentliche Stücke an: auf das Verhalten des Lehrers, auf das Verhalten des Schülers und auf den Lehrstoff, welcher im vorliegenden Falle der Gesang ist.

Das Verhalten des Gesanglehrers ist rechter Art, wenn er ernste und heitere Gemüthsstimmung mit ruhiger, besonnener Haltung verbindet; wenn er durch sein Beispiel Lust und Liebe zum Gesange in dem Schüler anzuregen weiß; wenn er nicht nur Sänger, sondern Menschen zu bilden, also durch den Gesangunterricht menschliche Bildung zu fördern sich bemüht. Alle Unterrichtsgegenstände und alle Erziehungsmittel müssen sich zur Erreichung des einen Zieles aller Unterweisung und Bildung vereinigen. —

Als unerlaßliche Bedingungen eines gedeihlichen Gesangunterrichts muß der Gesanglehrer vom Schüler verlangen: ruhige, gerade Haltung des Körpers beim Sitzen und Stehen — unverrückte Aufmerksamkeit auf den Lehrer und stille, sinnige Gemüthsstimmung. Wenn bei irgend einem Unterrichtszweige, welcher gesegneten Einfluß auf das Gemüth und den ganzen Charakter der Kinder ausüben soll, ungestörte Stille des Körpers und des Geistes nothwendig ist, so ist dieß bei dem Gesangunterrichte der Fall. Wo daher die Kinder in der Singstunde nicht stille, nicht aufmerksam, nicht in Sinnigkeit empfänglich sind für den Zauber der Melodie und Harmonie, wo sie vielmehr in unanständiger, ungeregelter Stellung beharren, zu gegenseitigen Neckereien Lust bezeigen, irgend einer Art roher Lust (z. B. der Schreilust) zu fröhnen geneigt sind u. s. w., — da erwarte man vom Gesangunterrichte nicht, wie es sein soll, Beruhigung des unruhigen, Haltung des haltungslosen Kindes, Erheiterung seines Gesichts, Erhöhung seiner Empfänglichkeit für treu gemeinten Einfluß durch Töne, sittliche Gedanken, edlere Gefühle, kurz nicht Erziehung und Bildung desselben zum Edlen, Schönen, sondern von dem Allen das Gegentheil. Wie überhaupt der Mißbrauch einer Sache um so verderblichere Folgen herbeiführt, je edler diese Sache an sich ist, so gilt dieß auch vom Gesange. Wird der Sinn einer Familie nicht durch den Gesang veredelt; gewinnt durch den Gesangunterricht in der Schule die Disciplin nicht eine festere Gestalt; merkt der Lehrer nicht ganz unzweideutig die gesegnetesten Folgen des Gesangunterrichts: so ist der Gesang nicht rechter Art, und leicht bewirkt er dann von dem, um deßwillen er in der Reihe wahrer Bildungsmittel eine so hohe Stelle einnimmt, nämlich in Betreff wahrer Veredlung des Herzens und tiefer Bildung zur Humanität, gerade das Gegentheil. Ich bitte den geneigten Leser, und besonders die Gesanglehrer sehr, den Gesangunterricht nach diesen Gesichtspunkten zu würdigen und ihnen gemäß das eigene Verhalten, — das Verhalten der jungen Sänger und der durch Gesang zu veredelnden Kinder zu regeln. —

Die Erreichung der Zwecke des Gesangunterrichts in den Schulen hängt demnächst von der Auswahl des Lehrstoffes und der angewandten Methode ab. Der Gesangunterricht soll, nach meinem Bedünken, mit dem Eintritt des Kindes

in die Schule beginnen und es durch sämmtliche Schuljahre hindurch begleiten, vom vollendeten 5ten bis zum 14ten Jahre. Welche Zeit zur Bildung! — welche Aufgabe für den Lehrer, welcher durch jedes Mittel den einen großen Zweck seines heiligen Berufes, im Dienste der Menschheit, anstrebt! Während er dem Kinde vom 5ten bis zum 8ten Jahre die Fertigkeit des Lesens nebst Anderem aneignet, bestehe der Gesangunterricht im Vor- und Nachsingen, ohne Gebrauch sichtbarer Zeichen (der Noten oder der Ziffern). Vorbereitung zum späteren, ernsteren Gesange, Ausbildung der Gehör- und Sprachwerkzeuge, Erweckung des musikalischen Sinnes und der Empfänglichkeit für Melodie und Rhytmus sind die nächsten Zwecke der ersten Stufe des Gesangunterrichts. Dafür biete ich dem Lehrer die vorliegende Sammlung dar. Den ernsten Choral habe ich von ihr ausgeschlossen. Derselbe gehört für die folgenden Stufen. Will der Lehrer jedoch von Zeit zu Zeit einen Choral einüben, so wähle er einen, der sich durch Einfachheit der Melodie auszeichnet. Mehr Mannigfaltigkeit der Melodie und des Rhytmus findet sich aber in andern Gesängen, welche daher auf der ersten Stufe vorherrschen sollen. Den 5- bis 8jährigen Kindern darf die Anstrengung auch nicht zugemuthet werden, welche der gut gesungene Choral in Anspruch nimmt. Deßhalb eignet er sich erst für Kinder gereifteren Alters.

Das vorliegende erste Heft der Liedersammlung ist vorzugsweise für den Schulgebrauch und zwar für den Lehrer bestimmt. (Die Fortsetzung davon für Lehrer und Schüler zugleich.) Indessen kann dieses Heftchen auch 9- bis 14jährigen Schülern in die Hände gegeben werden. Das war der Grund, weßwegen ich viele der Lieder zweistimmig setzte und die Ziffernbezeichnung der Notenbezeichnung beifügte. Zur Begünstigung dieses Zwecks ordnete ich sie nach der trefflichen, weit verbreiteten Gesanglehre von Natorp.

Nicht minder werden sie sinnige Eltern zum häuslichen Gebrauche passend finden.

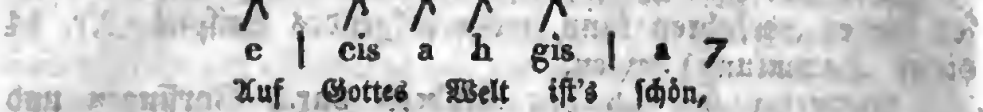
Mit Dankgefühl nenne ich die Sammlungen, welche mir reiche Ausbeute gewährten: 1) das Mildheimische Liederbuch, 2) das vom Breslauer Schulverein; die Liederbücher von: 3) Hoyrenstedt, 4) Zarnak, 5) Harder, 6) Nägeli, 7) Koch, 8) Hientzsch, 9) Gläser, 10) Anschütz, 11) Lindner, 12) Schulz, 13) Reichardt u. a. m.

Die Art und Weise, wie der Lehrer beim Einüben dieser Lieder verfahren kann, möge folgendes Beispiel (Nr. 14 dieser Sammlung) zeigen.

Entweder übe ich den Kindern durch Vorsingen und den Gebrauch der Geige zuerst die Melodie ein, dann den Text, indem ich jede Strophe desselben einzeln vorspreche, und den Inhalt kurz erläutere. Geht jenes und dieses für sich gut, so verbinde ich den Text mit der Melodie. Diese Verfahrungsweise ist für schwache Kinder, also für Anfänger, besonders geeignet. — Oder ich nehme zuerst den Text vor und verbinde ihn, so bald er den Kindern geläufig ist, sogleich mit der Melodie. Jeder einzelne Theil derselben muß richtig, wohlklingend und sanft gesungen werden, bevor ich zum folgenden Theil derselben fortschreite. Diese beiden Verfahrungsweisen werden an dem Liede Nr. 14 also angewandt: Der Lehrer singt: e | cis | a | h | gis | a 7 mit der Silbe la. Die Kinder wiederholen diese vorgesungenen Töne bald einzeln, bald im Chor, und zwar so lange, bis sie taktmäßig und melodisch richtig gesungen werden. Jetzt folgt: a | cis a cis a | e e e. | Ist ihnen dieß geläufig, so verbindet er die vorhergegangene Tonreihe mit dieser. Nun kommt h h h | d d d | erst einzeln vor, dann wieder in Verbindung mit den beiden vorhergegangenen Tonreihen. Hierauf: e | cis a h gis | a 7 ||, und am Schlusse das Ganze. — Jetzt erst geht man zur Einübung des Textes über. Können die Kinder diesen auswendig und mit der gehörigen Deutlichkeit hersprechen, so verbindet der Lehrer Zeile für Zeile mit der Musik, und zwar auf dieselbe Weise, wie ich es eben bei der Musik angab.

Die zweite Verfahrungsweise ist diese:

Zuerst wird der Text zeilenweise vorgesprochen und eingeübt; jede Zeile wird mit der vorhergehenden so lange in Verbindung gebracht, bis endlich das Ganze mit Geläufigkeit, Sicherheit und wohlklingender Deutlichkeit, also mit der richtigen Betonung aller einzelnen Silben, Wörter und Sätze, von jedem einzelnen Kinde und von allen zusammen im Chore nachgesprochen wird. — Nun singt der Lehrer in kleinen Absätzen vor, wie folgt:



Bis die ganze Strophe geläufig geht u. s. w. — Um die Kinder desto richtiger an das taktmäßige Singen zu gewöhnen, mag sich der Lehrer eines Stocks bedienen, den er so oft abwärts schlägt, als die Kinder einen Ton anzugeben haben.

Ich habe diese Worte absichtlich hieher gesetzt, weil die Leser daraus die Zwecke des Verfassers und die Quellen, aus welchen er schöpfte, kennen lernen. Ich bin der Meinung, daß derselbe die hohen und wichtigen Zwecke des Gesangunterrichts richtig aufgefaßt und von sehr richtigen Ansichten bei demselben geleitet werde. Alle Lehrgegenstände, die ganze Schuleinrichtung, kurz Alles, was in der öffentlichen Schule geschieht, muß mit einander in Harmonie stehen und sich gegenseitig fördern, heben und ergänzen. Dieses ist nur dadurch möglich, daß alle Thätigkeit auf den einen Zweck der Schule gerichtet sei. Also auch der Gesangunterricht; und dieser ganz besonders, weil der Gesang unter den Händen eines tändelnden Lehrers leicht zu einem Mittel der Verziehung wird. Deßwegen freue ich mich, daß Hr. Erk dem Gesangunterrichte die richtigen Zielpunkte gesteckt hat. Derselbe muß in das ganze Schulgetriebe mit seiner Gemüth aufregenden, still und sinnigmachenden, heimlichen, geheimnißreichen, ich möchte sagen, göttlichen Kraft eingreifen, und sich mit den übrigen Mitteln der Bildung zur Kraft und Sinnigkeit zusammen schaaren, daß das Ganze gedeihe und nach dem Dichter durch Paarung des Starken und Milden ein »guter Klang werde«

Was dem vorliegenden Hefte in meinen Augen noch einen besonderen Werth verleiht, ist dieß, daß aus demselben alle tändelnden weichlichen Lieder und Melodien weggelassen sind, und in ihm nur ernste und fröhlich heitere, nicht aber schäkernde und eigentlich lustige Liedchen vorkommen. In dem Familienkreise darf man manches Liedchen singen, was in der öffentlichen Schule ganz am unrechten Orte wäre. In ihr darf man die Gränzen des heiteren Ernstes niemals überschreiten, und was in ihr geschieht, muß der ernsteste Mann stets mit ansehen können. Junge Lehrer vergessen dieses so leicht, und wählen dann auch Lieder, wie »Da droben auf

jener Heid« und ähnliche, die sich ganz und gar nicht für die öffentliche Schule eignen.

Ich freue mich, daß die hiesige Anstalt mit dem vorliegenden Hefte begonnen hat, auch in weiterem Kreise zur Belebung und Förderung des Gesangunterrichts, worin wir noch so weit zurück sind, den ersten festen und erfolgreichen Schritt zu thun. — Druck und Papier sind vorzüglich und der Preis ist sehr billig.

2. Von der im 3ten Hefte des 2ten Bandes der Rh. Blätter angezeigten und verdienter Maßen empfohlenen Anleitung zum Unterricht im Zeichnen von K. Ernst in Bunzlau ist bei Gräson und Comp. in Breslau das dritte Heft erschienen, und im Buchhandel für 10 Sgr. zu bekommen. Dasselbe enthält 20 Zeichnungen, jede mit einem Blättchen von ½ Fuß Länge und ⅛ Fuß Breite mit 8 Seiten Text, welcher für jede Zeichnung angiebt, wie sie ausgeführt werden soll.

Dieses 3te Heft schließt sich an das erste an, indem es, wie dieses, Anleitung zum freien Handzeichnen darbieten soll. Die Zeichnungen des zweiten Heftes sollen mit dem Lineal ausgeführt werden. Hr. E. bemerkt selbst, daß die ersten Zeichnungen des vorliegenden Heftes gegen die letzten des ersten Heftes sehr leicht seien. Allein ich halte dieß mit ihm für keinen Fehler; darum nicht, weil der Schüler an dem zweiten Hefte eine andere Art von Uebung gehabt hat, und es überhaupt methodisch ganz richtig ist, Leichteres mit Schwererem abwechseln zu lassen, wenn nur überall der Fortschritt nicht fehlt. Es ist Pedanterei, überall mit meisternder Strenge den Grundsatz vom Leichteren zum Schwereren anzupassen, und Schriften und Leben nach diesem und ähnlichen Sätzen einpfergen zu wollen. Diese pädagogischen Grundsätze sind allerdings nothwendig, vortrefflich und gut; aber die Anwendung derselben hat ihre Gränzen, und es giebt Gebiete und Lebensverhältnisse, wo man sie etwas bei Seite schieben darf. Dem geistbildenden Unterricht liegen sie zwar zu Grund, aber sie treten nicht überall hervor, und in einzelnen Fällen passen sie nicht zur gesunden Praxis. Deßwegen thut es auch gar nichts, wenn schwerere Aufgaben mit leichteren untermischt sind; ja so ist es gerade am besten. Das Leben macht es auch so.

Die Zeichnungen des vorliegenden Heftes stellen einfa-

che Werkzeuge und Geräthe dar: Linienzieher, Aexte, Wagen, Messer und Gabeln, Schlüssel, Sägen u. dgl. Dinge mehr. Zeichnung und Ausführung sind gut. Wir wünschen, daß Hr. Ernst auf dem betretenen Pfade fortfahre, und daß das Publikum ihm die gebührende Anerkennung nicht versage. Von den 3 bis jetzt erschienenen Heften liegen hier in Mörs Exemplare vorräthig, welche zusammen 28 Sgr kosten.

3. Der Preußische Staat. Ein Büchlein für preußische Volksschulen, zunächst in Beziehung auf die bei Gräson und Comp. in Breslau erschienene Krümmersche Wandkarte vom preußischen Staate oder auf K. Hälsig's Wandkarte von Deutschland und Preußen, entworfen von Ch. G. Scholz, Rector in Neisse. Breslau bei Gräson und Comp. 1828. III und 104 S. in 8. Preis: in Parthien von 20 — 25 Ex. roh 5 Sgr., gebunden 6 Sgr.; einzeln 7½ Sgr. roh.

Nachdem der Verf. in dem kurzen Vorworte der Verfahrungsweise in dem Unterricht in der Weltkunde, welche mit dem Orte und der Umgegend beginnt, dann zur Provinz fortschreitet u. s. w., seine Zustimmung ertheilt hat, bemerkt derselbe, daß Harnisch, welcher dabei vorzüglich als Leiter gebraucht wird, in seinen Lehrbüchern von der Provinz sogleich zu Deutschland übergehe, und die besondere Berücksichtigung unseres Staates und eine speciellere Behandlung dem Lehrer überlasse. Dem Verf. dünkt es aber zweckmäßiger, daß unsere Schüler erst unseren wichtigen Staat als ein großes Ganze auffassen lernen, weßhalb er seinen Schülern immer eine geographisch-statistisch-historische Uebersicht vom preuß. Staate gegeben habe, bevor er zum gesammten deutschen Vaterlande überging. Um nun den Schülern ein Büchlein in die Hände zu geben, welches das »Wissensnöthigste« vom preuß. Staate enthalte, an welches sich die Schüler bei dem Unterrichte des Lehrers bei Wiederholungen und weiteren schriftlichen Ausarbeitungen halten könnten, habe er vorliegendes Werkchen drucken lassen.

Wir stimmen dem Verf. darin bei, daß der geogr. Unterricht mit der Heimath des Kindes beginnen müsse. Das Nächste im Raume ist auch das Wichtigste von der Raumkenntniß, und durch die Kenntniß dieses Nächsten wird man fähig, das Entferntere, zu verstehen. Die Kenntniß des Hauses ist darum von größerer Bedeutung als die des

Wohnortes, und diese wichtiger als die der ganzen Gemeinde, und diese mehr, als die des Kreises u. s. w. Wer daher in der Erdkunde den Kreis, in welchem der Wohnort des Schülers liegt, nach allen seinen Beziehungen dem Schüler vorgeführt und ihn darin einheimisch gemacht hat, hat damit den wichtigsten Theil des Unterrichts in der Erdkunde beendigt. Am natürlichsten scheint es, an die Betrachtung des Kreises gleich die Kunde des ganzen Regierungsbezirks, oder der ganzen Provinz anzureihen. Ich würde das letztere vorziehen. Bis dahin nun sind wir mit Harnisch und Scholz ganz einverstanden. Jener geht dann zu Deutschland über, dieser will erst Preußen betrachtet wissen. Nach unserem Dafürhalten ist das Eine ungefähr so richtig, wie das Andere, und der Unterschied in dem Gewinn der Bildung durch die eine oder andre Weise so unbedeutend, daß es nicht der Mühe werth scheint, diese Sache näher zu untersuchen. Wichtiger ist es, wie der Theil des Unterrichts in der Weltkunde, den man eben vornimmt, ausgeführt worden ist, was er enthält und was nicht, und hier müssen wir in das vorliegende Büchlein etwas genauer hineinsehen.

Voran steht, von S. 3 — S. 78 das Geographische, dann folgt von S. 78 an bis zum Schlusse die Geschichte von Brandenburg, vom eigentlichen Preußen und endlich die vereinigte brandenburgisch-preußische Geschichte. Die Anordnung der Kapitel in dem geogr. Theile hat nichts Besonderes und von der gewöhnlichen Art Abweichendes. Unter §. 13, 14 und 15 werden: der Regent und die Staatsbehörden, die Kriegsmacht und das Finanzwesen des Staats aufgeführt.

Was die Ausführung betrifft, so müssen wir dieselbe im Ganzen gut heißen. Hr. Scholz ist mit der neueren und besseren Verfahrungsweise zu gut bekannt, als daß er das Rechte ganz verfehlen sollte. Aber im Einzelnen befriedigt er unsre Anforderungen nicht. Wir verlangen nämlich: strenge Auswahl des Wissenswürdigen oder, wie der Verf. sagt, des »Wissensnöthigsten«, möglichste Vermeidung der Trockenheit und Dürre, welche der geogr. und historische Unterricht so leicht annimmt, und Richtigkeit der Angaben.

Was die Auswahl des Wissenswürdigen betrifft, so muß der Grundsatz festgehalten werden, daß die Kenntniß von den Theilen der Erdoberfläche, je weiter sie von uns

entfernt sind, immer allgemeiner werde, und daß es besser ist, zu wenig zu geben, als zu viel. Der Verf. giebt für Elementarschulen schon viel zu viel, nicht nur in dem geographischen, sondern hauptsächlich im geschichtlichen Theile. Da nun die Gedrängtheit der Darstellung nur eine allgemeine Berührung der Gegenstände erlaubte, so ist dadurch die Trockenheit und Dürre entstanden, wegen welcher die meisten geogr. Werke so viel Abschreckendes haben. Hätte der Verf. weniger gegeben, und dieses Wenigere genauer beschrieben und demselben eine reizende Seite abzugewinnen gesucht — eine Eigenschaft, welche dem Erdbeschreiber nicht fehlen sollte, und ohne welche der geogr. Unterricht in der Regel ganz geistlos wird und zur wahren Bildung unendlich wenig beiträgt — so würde nach unserem Dafürhalten an Gehalt gewonnen worden sein, was an äußerem Umfange abging. Was endlich die Richtigkeit der Angaben einer geogr. Schrift betrifft, so muß dieselbe von dem Fleiße und der Gewissenhaftigkeit des Verf. Zeugniß ablegen. Man muß aus der Arbeit ersehen, daß derselbe die neuesten Quellen benutzte und nicht bloß abschrieb, was vielleicht schon zehnmal abgeschrieben worden ist, und der jetzigen Wirklichkeit vielleicht gar nicht mehr entspricht. In dieser Beziehung müssen wir uns mit der Arbeit des Verf. durchaus unzufrieden erklären; denn sie ist voller Fehler. Wir schlagen, was uns am nächsten liegt, die Beschreibung der Provinz Jülich-Cleve-Berg auf.

1. Der Regierungsbezirk Cleve. — Aber seit 1824 existirt kein Regierungsbezirk Cleve mehr. — Cleve soll südlich von Emmerich liegen und die Häuser seien in holländischem Geschmacke erbaut (?) Die Angaben der Einwohnerzahl in den aufgeführten Städten sind sämmtlich falsch, wie es z. B. das »statistisch-geogr. Handbuch des preuß. Staates. Berlin, 1827 bei Reimer«, welches nach zuverläßigen Quellen bearbeitet ist, beweiset. — Sollte der ehemalige Regierungsbezirk Cleve beibehalten werden, so gehörte auch das Städtlein Mörs hinein, weil es darin lag; es ist aber unter dem Regierungsbezirke Düsseldorf aufgeführt. — Wir führen von weiter folgenden Angaben nur folgende an: »In Düsseldorf befindet sich die rheinisch-westindische Handelscompagnie — Solingen liegt in dem zwei Stunden langen Thale Barmen, längs der Wipper, deßgleichen Gemarke, Rons-

dorf und Remscheid. In Mörs ist eine Seidenmanufaktur. Köln hat nur 24900 Einwohner u. s. w.«

Wo mag Hr. Scholz alle diese grundfalschen Nachrichten gefunden haben? Doch sicherlich in keinem neueren Werke, oder einem solchen, das anderen, gleichunzuverläßigen Vorgängern unbedingt vertraut hat, und deßwegen in diesem Stücke durchaus werthlos ist. Durch die gewöhnliche Unrichtigkeit solcher Angabe belegt man am einleuchtendsten und schlagendsten die Behauptung, daß es durchaus gleichgültig ist, ob ein Schüler weiß, daß in Mörs eine Seidenfabrik ist, oder nicht. Alle dergleichen Dinge gehören daher nicht in die Elementarschule, wenn sie nicht in anderer Beziehung eine besondere Wichtigkeit erlangen. Dasselbe gilt fast in gleichem Grade von der Einwohnerzahl der Städte. Ich meine daher, daß Harnisch in seinem preußischen Sachsenland die Sache besser getroffen habe, indem er die Städte nach ihrer Größe in Klassen aufstellte, so daß der Schüler ungefähr eine richtige Ansicht von der Größe derselben erhält, ohne genöthigt zu sein, sein Gedächtniß mit einem niederziehenden Ballaste von Zahlen und Dingen, die sich in jeder Nacht ändern können, zu beschweren. — Von noch geringerem Werthe ist für Elementarschüler jede Regentengeschichte. Ich möchte doch in der That wissen, was ein Kind (!) bis zum 15ten oder meinetwegen 18ten Jahre mit dem Verzeichniß der Namen der Regenten eines Hauses und ihrer äußern Geschichte, wie viel Länder sie erobert und aus welchen Schlachten sie als Sieger oder Besiegte herausgekommen sind, machen soll. Es gehört dieses gewiß zu der noch immer großen Masse des Lernens für die Schule und nicht für das Leben.

Ich will durch diese Bemerkungen dem vorliegenden Werkchen nicht allen Werth absprechen, muß aber bekennen, daß ich der Meinung bin, der Verf. habe, nachdem Harnisch sein Vorgänger und Lehrer gewesen, leicht mehr leisten können, obgleich es auch nicht zu verkennen ist, daß des letzteren »preußisches Sachsenland« auch nicht ganz von dem Vorwurfe der Trockenheit und Dürre befreit werden kann. Doch läßt sich dieses hier eher entschuldigen, weil dieses Buch für Lehrer, nicht für Schüler geschrieben ist.

So schätzbar daher auch diese Arbeiten sind — was am wenigsten der verkennen wird, welcher sich in dergleichen Arbeiten versucht hat — so sind wir doch noch lange nicht

am Ziele. Es ist deßwegen unsre Aufgabe, den Versuch zu machen, die Sache weiter fortzuführen. Wenn dieses von irgend einer Provinz Deutschlands in hohem Maße gilt, so müssen die preußischen Rheinlande gleich mitgenannt werden. Denn wo trifft man wohl einen naturgemäßen, bildenden Unterricht überhaupt, und in der Welt-, oder auch nur der Erdkunde insbesondere? Man spricht von dem Neueren und Besseren, lehrt und handelt aber nach dem Aelteren und Schlechteren. Wer da meinen sollte, daß die Verbesserungen der Unterrichtsweisen schon in dem Maße in's Leben eingeführt seien, als man von deren Richtigkeit überzeugt scheint, der steht in einem ungeheuren Irrthum. In den besuchtesten Schulen, in denjenigen, welchen es an nichts gebricht, nicht an Lehrmitteln, nicht an Raum, nicht an gutem Einkommen für den Lehrer — ist meist noch Alles beim Alten. Man sehe zu und — urtheile. Um 8 Uhr Gebet-Geplapper bis gegen 9 Uhr, um 9 Uhr Katechismus-Auswendiglernen, um 10 Uhr Schreiben, um 1 Uhr mechanisches Rechnen, um 2 Uhr Wörterlesen, um 3 Uhr Singen nach dem Gehör und nach der bekannten Plärrmethode. Die Leser wollen nicht zürnen, sondern sich umsehen, ob es nicht in vielen gepriesenen Schulen und bei vielen Lehrern, die freilich die Zeitung lesen und aus dem Westph. Anzeiger und vom Hermann sprechen und — wenn es hoch kommt — in eine pädagogische Zeitschrift hineinblicken, nicht also steht, wie ich gesagt habe, von dem Unwesen mit dem Unterrichte in der Weltkunde gar nicht zu reden. Denn man diktirt die Weltkunde und läßt sie auswendig lernen. Also in A, B, C — Z. Die armen Kinder, und auch — die armen Lehrer! — So etwas hört man nicht gern; aber so lange der Dorn im Fleische steckt, muß man ihn bezeichnen. — Um einen besseren Unterricht in der Erdkunde, besonders in den preußischen Rheinlanden, *) anzubahnen,

*) Außer dem schätzbaren größeren Werke von Demian über die Rheinprovinzen, was aber nicht vorzugsweise zum Unterricht bestimmt ist, haben wir:

Lehrbuch der allgem. Erdkunde und der besonderen von Rheinpreußen und Westphalen. Von Dr. F. A. Beck. (15 Sgr.) Neuwied 1826. Geogr. Lehr- und Lesebuch zunächst für Elementarschulen in Rheinland-Westphalen. Von Holthaus. Hagen, 1827. — Beide Verf. haben die neuesten Fortschritte der Unterrichtsmethoden gar zu wenig angewandt.

werde ich in kurzer Zeit eine Beschreibung Rheinpreußens herausgeben, mit Vorausschickung einer ausführlichen Beschreibung des Kreises Geldern, um den Lehrern zu zeigen, wie, nach meinem Bedünken, der Landkreis, in welchem der Schüler wohnt, behandelt werden muß. Des Lehrers Bestimmung ist, zu streben.

4. Die unmittelbar vorher beurtheilte Schrift von Scholz bezieht sich auf zwei bei Gräson in Breslau erschienene Karten, welche der Anzeige und Empfehlung sehr würdig sind. Die ebengenannte Buchhandlung erwirbt sich durch diese Unternehmungen, wie durch die vielen Lieferungen zum Zeichnen offenbar um die Verbesserung des Schulwesens wesentliche Verdienste. Da wir im Ganzen an zweckmäßigen Wandkarten für große Schulen noch arm sind, so zeigen wir hiermit die in neuerer Zeit bei Gräson erschienenen Karten an.

An allen diesen Karten sind die Fortschritte in dem Unterrichte der Erdkunde und in der Kartenzeichnung insbesondere nicht zu verkennen. Dieselben sind ohne Ausnahme besser gestochen und richtiger gearbeitet, als die großen Düsseldorfer Wandkarten bei Arnz und Comp. Zugleich sind sie verhältnißmäßig sehr wohlfeil, was nach dem Preise der ersten der nun näher zu beschreibenden Karten zu beurtheilen ist.

1) Wandcharte von Deutschland und Preußen für Schullehrer-Seminarien, Gymnasien und Volksschulen. In besonderer Beziehung auf das Handbuch zur Kunde von Deutschland und Preußen von Ch. G. Scholz. Entw. und herausgeg. von H. Hälsig, Lehrer am evangel. Seminar in Breslau. Gräson und Comp. in Breslau.

Das in diesem Titel angezogene Werk von Scholz ist mir noch nicht zu Gesicht gekommen. Die Karte besteht aus 12 Blättern und kostet 2 Rthlr. Sie ist mehr als 5 Fuß lang und beinahe 5 Fuß hoch, folglich eine große Wandkarte. Sie zeichnet sich durch Deutlichkeit der Flüsse, Gebirge und Gränzen sehr vortheilhaft aus. Das Colorit könnte auf dem mir vorliegenden Exemplar zwischen Oestreich und Ungarn, Westphalen und den Niederlanden stärker sein. Die Abdachung der Gebirge ist gut dargestellt. Die Hauptstädte sind so groß gezeichnet, daß sie in bedeutender Entfernung gesehen werden können. Die kleinen Städte sind

nur in der Nähe sichtbar. Diese Einrichtung ist sehr zweckmäßig. Ueberhaupt ist die ganze Karte ein sehr brauchbares und nützliches Lehrmittel für die Schule.

Bei einem neuen Stiche ist nicht zu übersehen, daß die Provinz Jülich-Cleve-Berg seit 1814 nicht mehr in 3, sondern nur in die beiden Regierungsbezirkn Köln und Düsseldorf zerfällt. Dann muß die nördliche Gränze zwischen dem Regierungsbezirke Aachen und Düsseldorf angegeben werden. Auch möchte es wünschenswerth sein, wenn die Grade gezogen wären.

2. Wandkarte der Preußischen Staaten. Von H. Krümmer. Lithographirt und verlegt von Grässon in Breslau.

Dieselbe hat 3 Fuß Länge und über 2 Fuß Höhe. Zu ihr gehört eine Handkarte, welche über 1 Fuß lang und etwa 1 Fuß breit oder hoch ist. Jene soll dem Lehrer bei dem Klassenunterrichte dienen; diese ist zum gleichzeitigen Gebrauche für den einzelnen Schüler bestimmt. Jenes Lehrmittel ist unentbehrlich; dieses erleichtert und fördert den Unterricht und den Privatfleiß. Die Flüsse und Gebirge sind auf beiden Karten hinlänglich deutlich, die Gränzen aber auf der größeren Karte etwas zu schwach angegeben. Diesem Mangel ist leicht nachzuhelfen. Die Höhe und Abdachung der Gebirge treten nicht genug hervor. Schön kann die Karte überhaupt nicht genannt werden; denn der Maßstab ist nicht groß genug, damit Alles ganz deutlich hervortrete. Die Deutlichkeit ist der Genauigkeit aufgeopfert worden. Von der Provinz Jülich-Cleve-Berg gilt die Bemerkung bei der vorigen Karte.

3) Wandkarte von Schweden und Norwegen. Von H. Krümmer. Bei demselben Verleger.

Auch zu dieser Karte gehört eine Handkarte. Beide sind sehr deutlich und sauber gestochen und gefärbt. Wenn sie noch etwas zu wünschen übrig lassen, so ist es größeres Hervortreten der Gebirge und Städte.

Von demselben Verf. sind bei demselben Verleger erschienen:

4 — 7) eine Wandkarte von Afrika, eine von Asien, eine von Australien und die beiden Planiglobien der Erde. Alle diese Karten sind durchaus brauchbar und zweckmäßig eingerichtet.

Die wenigen Bemerkungen, welche ich zu machen finde,

beschränken sich auf Folgendes. Auf der Karte von Afrika ist die Bezeichnung der Städte, der Wüste Sahara und der Gebirge zu schwach. Das erste und letzte gilt auch von der Karte von Asien. Auf derselben fehlt eine Inselgruppe südwestlich der Malediven. Auf der Karte von Australien müßten die Gebirge, so weit man sie kennt, wenigstens angedeutet sein. Die Inselgruppen sind in der gehörigen Entfernung nicht genau von einander zu unterscheiden. Dazu ist der Maßstab nicht groß genug. Dasselbe gilt auch von den beiden Halbkugeln.

Zu den Karten von Afrika, Asien und Australien gehören Handkarten. Alle diese Karten sind für den Schulgebrauch sehr zu empfehlen; auch wegen ihrer Wohlfeilheit, obgleich Rec. im Augenblicke nicht im Stande ist, den Preis aller einzelnen Karten anzugeben.

5. Wir erwähnten vorher der Vorlegeblätter zum Zeichnen, welche, außer denen von Ernst, bei Gräson und Comp. in Breslau erschienen sind. Von denselben möge noch, da auch sie passende Lehrmittel darbieten, die Rede sein. Wir begleiten die einzelnen Hefte mit einigen Bemerkungen.

Sammlung von Vorlegeblättern enth. 81 Abbildungen und Geräthschaften u. dgl. Ein vorzügliches Bildungsmittel angehender Handwerker. Dritte Auflg. Von H. Mücke. Breslau 1828. — (15 Sgr.)

Erste Fortsetzung dieser Sammlung, enth. 70 Abbildungen von Geräthschaften. Zweite Aufl. Von demselben. (15 Sgr.)

Wirkliche Gegenstände, Geräthe und Werkzeuge zeichnen, ist für die Elementarschule viel wichtiger, als das Zeichnen von Landschaften und Köpfen, womit manche Schüler bei den öffentlichen Prüfungen Parade machen. Deßwegen empfehle ich vorstehende Sammlungen, ungeachtet die Ausführung Manches zu wünschen übrig läßt. Die Formen sind nicht überall gefällig, die Striche zum Theil rauh, der Schatten mitunter schlecht, mit Fehlern gegen die Regeln der Perspective. Nr. II ist besser gerathen, als I. Auf zarten Fluß des Schattens müßte aber mehr Sorgfalt verwendet sein (Nr. 13, 15, 24)

Gründliche Unterweisung im Fruchtzeichnen u. s. w. Erste Lieferung in 24 Blättern, enth. 58 Abbildungen. Zweite Lieferung in 15 Blättern, enth. 17 Abbildungen. Breslau 1828.

Eine ganz vorzügliche Sammlung, gefällige Formen, schöne Zusammenstellungen und sehr gelungene Darstellung der Fruchtfülle.

Gründliche Unterweisung im Blumenzeichnen. 3 Lieferungen, die erste in der zweiten Auflage. Breslau 1827. Jede der beiden ersten Lieferungen 12½ Sgr., die dritte 15 Sgr.

Im Ganzen gut, am meisten im Anfange. Nachher sind die Umrisse häufig zu grell, und der Schatten ist mitunter zu stark. Die Auswahl ist sehr lobenswerth; weniger die Stufenfolge.

Anleitung zum Landschaftszeichnen 2 Lieferungen. Breslau 1827. (Jede 15 Sgr.)

Hier ist die Stufenfolge vorzüglich und die Landschaften sind schön. Nur sind zu viele Gegenstände zusammen gestellt. Des Baumschlages ist zu wenig; der vorhandene aber ist musterhaft.

20 Vorlegeblätter, enth. 228 Gegenstände zum Nachzeichnen für jüngere Kinder. Zunächst als ein zweckmäßiges Mittel zur Selbstbeschäftigung in Elementarschulen. Von A. Steiner. Breslau 1827.

In der Anordnung derselben bemerkt man keine Stufenfolge; auch dürften die Anforderungen, welche hier an jüngere (kleine) Kinder gemacht werden, etwas zu hoch sein. Viele Vorlegeblätter sind steif; viele aber sind auch recht gelungen und schön. Empfehlenswerth ist diese Sammlung besonders deßwegen, weil sie viele wirkliche Gegenstände darstellt.

124. Abbildungen zum Ausschneiden und Ausmalen für gute Kinder. I. Breslau.

Nicht für den Schul-, sondern für den Privatgebrauch bearbeitet, und als solche sehr zu empfehlen; denn sie geben eine sehr zweckmäßige und bildende Uebung für Kinder ab. Bei einer zweiten Auflage ist mehr Aufmerksamkeit auf die Stufenfolge zu empfehlen.

6. Einer der denkendsten Pädagogen unserer Zeit, der das Wahre in den Pestalozzi'schen Ansichten frühe erkannt, festgehalten, weiter gebildet und mit philosophischem Geiste gesichtet, der sich zugleich um die gründliche Bildung angehender Lehrer großes Verdienst erworben und viel dazu beigetragen hat, daß auch Andre die Nothwendigkeit einer möglichst gründlichen Bildung künftiger Lehrer in ihrer Uner-

laßlichkeit eingesehen haben — der Hr. Ober-Schulrath Gruner, bish. Direkt. des Lehrer-Seminars in Idstein — ist gesonnen, ein neues Werk herauszugeben, auf welches ich, da ich im voraus von dem Werthe desselben überzeugt bin, mit Vergnügen Subscription annehme. Hrn. Dr. Gruner Subsriptions-Anzeige darüber lautet also:

»Die Wahrheit der allgemeinen christlichen Lehre vom Glauben, Denken und Thun wird nur dann recht und ganz erkannt, wenn sie gelebt, im Herzen durch das Leben erfahren wird.

Es erscheint deßwegen als ein gutes Mittel zu einem schönen Zwecke, das christliche Leben, wie es unter den Menschen nicht eben ist, aber gar wohl sein könnte, und also auch sollte, in einem Lebens-Gemälde aufzustellen.

Ich habe mich seit Jahren mit diesem Gedanken und mit dessen Ausführung beschäftiget, und dadurch im eigenen Innern an Heiterkeit, Ruhe und an Zuversicht im Glauben gewonnen.

Ich biete verwandten Gemüthern die fast fertige Arbeit zur Theilnahme dar.

Es ist ein Buch, das in etwa drei Bändchen erscheinen soll, unter der Aufschrift:

Friedemann und die Seinen,

oder

das Gottesreich auf der Erde,

im häuslichen und bürgerlichen Leben.

Denkt Euch, geliebte, treue Schüler, und Ihr andern Freunde, die ich durch mündliche und schriftliche Ansprache unter den Lehrern in den deutschen Volksschulen gefunden habe, denkt Euch, fromme Aeltern, die Ihr Euern Kindern den Glauben an die Wahrheit, die über die Irrsale und Leiden des Lebens erhebt, bewahren wollt, denkt Euch, ähnlich Gestimmte im deutschen Volke, unter meinem Beginnen einen Versuch eines Seitenstückes zu des verewigten Pestalozzi Lienhardt und Gertrud, und Ihr möchtet nicht sonderlich irren.

Der Preis eines Bändchens, etwa ein Alphabet stark, ist für Subscribenten auf einen Gulden rheinisch bestimmt.

Die Subscriptions-Zeit dauert bis zu Ende des Sep-

tembers des laufenden Jahres; der Ladenpreis wird verhältnißmäßig höher sein.

Sammler von Unterschriften erhalten das sechste Exemplar frei. Sobald die Kosten gedeckt sind, beginnt der Druck. Briefe erwartet in dieser Sache portofrei.

Wiesbaden den 8. April 1828.

Dr. Gottl. Anton Gruner.

7. Eine zweite Subscriptions-Anzeige, welche mir vorliegt, betrifft das zweite Heft deutscher Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim zweiten Unterrichte im Schönschreiben, von J. D. Bollenberg, Lehrer der Schönschreibekunst in Elberfeld. Gestochen von F. Ludy. Subscriptionspreis 1 Thlr. 15 Sgr. Das ganze Heft wird mit dem Titel aus 20 Blättern oder 164 Vorschriften bestehen.

Dieser Anzeige sind 4 Musterblätter beigelegt, aus welchen sich die Vorzüglichkeit der Schrift und Anordnung und die große Kunstfertigkeit des Hrn. Ludy erkennen läßt. Das Titelblatt ist in Schrift und Stich ein wahres Kunstwerk. Die vorzüglichen Leistungen des Hrn. Bollenberg, wovon ich mich in dem Gymnasium in Elberfeld überzeugt habe, sind theils in der Kunstfertigkeit und in dem Geschmacke desselben, worauf bei jeder Kunstbildung so viel ankommt, theils in der geschickten Vertheilung des Stoffes und der Uebungen begründet. Das vorliegende Heft wird daher die Leistungen der Lehrer in der Kunst des Schönschreibens noch steigern. Wir wünschen daher dem Unternehmen, das nur bei einer großen Theilnahme bestehen kann, die weiteste Verbreitung.

A. D.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht,

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Dritten Bandes drittes Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

» Ist Gehorsam im Gemüthe,
Wird nicht fern die Liebe sein. «

Göthe in Hermann und Dorothea.

I.

Von den belebenden Kräften der Unterhaltung und der Wichtigkeit ihrer Spiele, im Gegensatze der Arbeit.*)

Bete und arbeite! war der Wahlspruch unserer Vorfahren, und der süße Lohn der Zufriedenheit war damals reichlicher ertheilt, als in unserer genuß- und zerstreuungssüchtigen Zeit;

*) Aufsätze, wie der vorliegende, bedürfen für diejenigen, welche ich mir als Leser dieser Blätter wünsche, keiner Bevorwortung. Wie ich schon in dem einleitenden Aufsatze zu den Rheinischen Blättern bemerkte, geht mein Bestreben dahin, die Lehrer nicht nur zur erfolgreicheren Wirksamkeit in ihrem unmittelbaren Berufe zu veranlassen, sondern auch dazu beizutragen, daß sich durch Mittheilung richtiger Ansichten über die Menschennatur, über Bestimmung und Lebensverhältnisse und über das Leben, der Idee gemäß, allgemeine Bildung weiter verbreite. Welche unendlich wichtige Aufgabe ist es, die menschliche Natur und das menschliche Leben richtig aufzufassen und die Mittel gehörig zu würdigen, durch welche wir ein der Natur gemäßes, fröhliches und kraftvolles, heiteres und lebensmuthiges Leben führen können! Ja froh, heiter und lebensmuthig sollte vor Allen der Schulmann sein! Denn ohne diese bleibende Gemüthsstimmung gedeiht sein Geschäft nicht. Darum ist die Kenntniß der Mittel zur wahren Heiterkeit für den Lehrer wichtig. Das Hauptmittel bleibt Berufstreue. Aber es giebt auch noch andere, zweiten Ranges. In Bezug auf diese irrt Mancher und macht, thörichter und vielleicht strafbarer Weise, zum Zwecke, was als Mittel unschuldig und erlaubt gewesen wäre. D'rum bedenke Jeder, auch bei der Wahl seiner Unterhaltungsmittel und Spiele, was zu seinem Frieden dienet.

A. D.

wenigstens zeigt die gute Periode unserer Vorfahren mehr Charakter und Schönheit, als noch zur Zeit unser öffentliches Leben. Anfänglich kam hierauf das Beten im Mißkredit, man hielt aber desto mehr auf das Arbeiten; neuerdings fängt man wieder an, nicht ohne Erfolg, dem Beten wieder aufzuhelfen, wobei dann das Arbeiten zurückgesetzt wird. Für die Wohlfahrt des Ganzen aber, so wie für die Gesundheit der Einzelnen, ist es wichtig, daß die Lust zur Arbeit nicht verloren gehe; denn im Kampfe mit der Natur muß sich der Mensch eine jede Befriedigung seiner Bedürfnisse, gleichsam als den Lohn seiner Arbeit, erst durch anstrengende Thätigkeit künstlich erringen. Das menschliche Leben theilt sich in Ruhe und Thätigkeit, in Arbeit und Erholung. Möglichst gleichmäßige Vertheilung der Arbeit unter dem Gesetze der richtigen Bezahlung ist daher das allgemeinste Regulativ, nach welchem in der bürgerlichen Gesellschaft das richtige Verhältniß zwischen Arbeit und Genuß für den Einzelnen abgemessen werden soll. Wie viel ein jeder mit seiner Thätigkeit zur Wohlfahrt des gemeinen Besten beiträgt, liefert hier den Maßstab, nach welchem ihm die Mittel zum Genuß vom Staate gegeben, oder von den Gesetzen des Verkehrs bewilliget werden; nach der Idee nur einer dem gemeinen Besten nützlichen Thätigkeit soll die Befriedigung der Bedürfnisse als Belohnung folgen. Die Erfahrung zeigt hier aber das Interesse des Einzelnen mit dem der Gesellschaft im Widerstreit. Daß so viel als möglich gearbeitet und so wenig als möglich verzehrt werde, ist das Interesse des Allgemeinen; das Interesse des Einzelnen dagegen ist, so viel als möglich zu genießen und so wenig wie möglich zu arbeiten.

Der größere Theil der Menschen nämlich ist thöricht genug, das Leben derer als das glücklichste zu preisen, in welchem ohne Arbeit die möglich größeste Menge von Mitteln zum Genusse angetroffen wird, und bedenkt dabei nicht, daß ein ganzes Leben, hingehalten mit Zerstreuungen, die nur von außen her gewährt werden, wegen seines täuschenden Inhalts sowohl, wie auch des faden Nachhalls, der auf jene Zerstreuungen folgt, das Gemüth nothwendig leer und unbefriedigt läßt, und daß sich schon mancher Genußsüchtige, der keine höhere Bedeutung des Lebens kannte, nach gänzlicher Erschöpfung aller Hülfsmittel, aus lieber langer Weile, der Last seines Daseins durch den Selbstmord zu

entziehen ſuchte. Da nämlich beim beſtändigen Ueberfluſſe der Menſch weder für eigene Bedürfniſſe zu ſorgen hat, noch fremde Noth zu fühlen fähig iſt, ſomit weder die ſelbſtiſchen, noch die ſympathetiſchen Triebe bei ihm recht in Bewegung kommen, ſo iſt er dem Gefühle der Leerheit, jenem Gefühle eines reizloſen, halb dem Tode gleichenden Lebens, ungleich mehr ausgeſetzt, als derjenige, dem die Lebensgeiſter durch mächtige Triebe in Bewegung erhalten werden, und dem die Seele immer von großen Ideen voll iſt. Eine Folge jener Meinung iſt ſodann, daß die Menſchen über das klagen, was ſie auf eine angenehme Weiſe beſchäftigen könnte. Indem ſie jeder Pflicht und jeder Verbindung, die Arbeit und Thätigkeit erfordern würde, ausweichen, machen ſie ſich das Leben zu einer Laſt, und beklagen ſich dann, daß es eine Laſt ſei; indem ſie den Zeitvertreib der Arbeit vorziehen, weiſen ſie das von ſich, was am geſchickteſten wäre, ſie an ſich zu ziehen, ihre Aufmerkſamkeit zu feſſeln, ihre Neigungen zu wecken, und ihre Talente in Wirkſamkeit zu ſetzen, und ſuchen dafür emſig nach etwas Anderm, ihre Langeweile wegzuſchaffen. Jedoch vergeblich! Der Hauptzweck des Menſchen und die eigentliche Quelle ſeiner Glückſeligkeit liegt in ſeiner Selbſtthätigkeit und nicht im leidenden Genuſſe bloß ſinnlicher Empfindungen. Ohne die Uebung der höhern Seelenkräfte und namentlich ohne die Freuden eines reinen, thätig wohlwollenden Herzens giebt es keine wahre Glückſeligkeit. Bloß ſinnliche Empfindungen werden dem Menſchen nur von außen her zugeführt; dadurch kommt er in die Dienſtbarkeit der äußern Dinge und ſeiner Nebenmenſchen; Anſtrengung unſerer Kräfte dagegen, namentlich im Dienſte einer das Gemüth erhebenden Idee, iſt allein dasjenige, wodurch unſer Geiſt, den größten Theil des Lebens hindurch, froh erhalten werden kann. Wie Kant ſagt in ſeiner Anthropologie: »das Ausfüllen der Zeit durch planmäßig fortſchreitende Beſchäftigungen, die einen großen beabſichtigten Erfolg zum Zwecke haben, iſt das einzig ſichere Mittel, ſeines Lebens froh und doch dabei auch lebensſatt zu werden.« Je mehr du gethan, je mehr du gedacht haſt, deſto länger haſt du, ſelbſt in deiner eigenen Einbildung, gelebt; ein ſolcher Beſchluß des Lebens geſchieht alsdann mit Zufriedenheit. Faſt möchte man aber fragen: warum ſind die Bedingungen zu einem ſolchen Leben nicht in eines Jeden Gewalt? Denn nicht

bloß körperliches Wohlbefinden und Freisein von drückenden Nahrungssorgen, sondern auch vorzügliche Gaben des Gemüths und ausgezeichnete Geistesfähigkeiten, wie deren Bildung nur unter günstigen Verhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft gedeiht, sind im Stande, unter dem schützenden Geleit eines wohlwollenden Genius, jenes Ziel zu erreichen. Glücklich, daß jenes Eine: wacker und thätig sein im Dienste der Menschenfreundschaft durch gewissenhafte Erfüllung seiner Pflichten, einem jeden Menschen vergönnt ist in einer jedweden Lage, und daß durch jenes Bewußtsein auch der Geringste der Zufriedenheit theilhaft werden kann in der Seelenruhe! So ist gewissermaßen ein jeder Beruf im bürgerlichen oder häuslichen Leben ein Opferaltar, auf dem der Einzelne der Menschheit seine Gaben darbringt.

In der Regel führen auch hier Noth und Bedürfniß den Einzelnen besser, als seine freie Wahl. Eine frühzeitige Gewöhnung zur Arbeit kommt hier nach dem Laufe einer guten geselligen Ordnung an die meisten Menschen; wobei das widerstrebende Interesse des Einzelnen gewissermaßen ausgeglichen wird durch den Glauben, der im Volke herrscht, daß Lust und Liebe zu arbeiten Pflicht sei, was denn auch recht gut ist; denn bei dem Mangel an Selbstständigkeit unsers Volks, und bei der unter uns herrschenden Sentimentalität, würde die Wirksamkeit dieses Glaubens noch zur Zeit wohl schwerlich ersetzt werden können durch das Auskunftsmittel an dessen Stelle, daß ja Thätigkeit den wahrsten Genuß enthalte. Sind doch bei weitem die meisten Menschen, eben weil äußere Reize und aufgegebene Geschäfte ihre Kräfte erst in eine regelmäßige Wirksamkeit bringen müssen, nicht einmal fähig, eine sorgenfreie Muße mit Anstand zu ertragen; ungleich dem Africanus, von dem Cicero erzählt, daß er dann am lebhaftesten sich zu beschäftigen gewußt habe, wenn er am meisten von aller Nothwendigkeit zu arbeiten frei gewesen sei. Und in der That scheint eine mit Lust und Liebe unternommene freie Thätigkeit der Bestimmung des Menschen am würdigsten! Auf der andern Seite übt die Gewohnheit eine solche Macht über den Menschen, daß, wollte man dem, an eine regelmäßige Beschäftigung einmal Gewöhnten den Wunsch befriedigen und seine Arbeit abnehmen, ihm auch bei dem reichlichsten Unterhalte das Dasein sehr bald eine Last, und die Erinnerung an den

frühern Zustand eine Qual sein würde. — Wie dem aber auch sei: die Gesundheit des bürgerlichen Lebens bedarf der Betriebsamkeit und der allgemeine Volkswohlstand, die nothwendige Bedingung aller Volksgesittung und aller höhern Cultur, ist nur möglich in einer Gesellschaft, wo gern und mit Lust gearbeitet wird. Es ist also zum wenigsten unpolitisch, dem Arbeiten im eigentlichen Sinne des Wortes, den herkömmlichen Werth streitig zu machen.

Arbeiten, im Gegensatz des bloßen Spiels, als eines Genusses aus freier Thätigkeit, heißt aber: eine Thätigkeit, die nur um ihres äußern Erfolgs willen unternommen wird, planmäßig fortsetzen, auch ohne Neigung dazu, ja sogar wider eine solche. Die Aufmerksamkeit, mit der dieses geschieht, heißt alsdann Anstrengung, die Sache, auf welche sie gerichtet ist, ein Geschäft und die Handlung Arbeit. So kann derselbe Weg, den zwei Menschen mit gleicher Geschwindigkeit zu einerlei Zeit zurück legen, für den einen eine Arbeit heißen, für den andern dagegen ein Spatziergang zur Erholung. So arbeitet der Hofmann, der Thürhüter und die Schildwache, die ruhig auf ihren Posten den Glockenschlag abwartet, während eine mit Strapatzen verbundene Jagd, die der Liebhaber zu seinem Vergnügen unternimmt, oder die Anstrengung dessen, der zu seiner Freude Bergschluchten durchkriecht, geschehe es auch mit Gefahr seines Lebens, oder der die Stärke seiner Muskeln an irgend einer körperlichen Last versucht, bloß der Erholung gehört. Eine jede Lieblingsbeschäftigung aber wird zur Arbeit, sobald der Beruf sie fordert, oder wenn sie planmäßig, eine längerere Zeit hindurch, mit Pünktlichkeit fortgesetzt wird. Aber eben darum, weil die gebundene Kraft der natürlichen Freiheitsneigung Abbruch thut, unterzieht sich der Mensch der Arbeit und deren Gewöhnung immer nur um des Erfolgs willen: der Zweck der Arbeit ist, wie beim Kriegführen, wie Aristoteles schon in seiner Ethik anmerkt, nicht in, sondern außer ihr gelegen. Der Landbauer, der Handwerker, der Kaufmann, der Staatsdiener — sie alle würden es wohl bleiben lassen, zu arbeiten, wenn der hiefür erwartete Lohn ihnen vorenthalten würde, oder sie die Vortheile entbehren müßten, um derentwillen sie die Arbeit unternahmen.

Auf der andern Seiten bedarf ein jeder Mensch nach der Arbeit der Erholung. Je größer die Anstrengung, desto größer die Abspannung, und in den Stunden der Abspannung entsteht dem Gebildeten das Bedürfniß der Unterhal-

tung. Für den Ungebildeten gewährt Freisein von Geschäften allein schon Erholung. Sobald der Mensch auf sein Leben aufmerksam geworden, verlangt er, im wachen Zustande, eine beständige Anregung seiner Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, und empfindet Langeweile, wo eine solche Anregung ihm nicht gewährt wird. Mannigfaltigkeit und ununterbrochener Wechsel der Geistesthätigkeiten und Empfindungen ist der Seele des Gebildeten so nothwendig, wie abwechselnde Beschäftigung seinem Körper. Wessen Leben von diesem Bedürfnisse frei ist, gönnt sich leicht geistig, wie körperlich, die Ruhe, wenn es nichts zu thun giebt; der Karaibe und der Gedankenlose kennen keine Langeweile. Der ganz rohe Mensch kennt bloß Befriedigung des sinnlichen Triebes; ihm steigert die Einbildung keinen Genuß; ihn beschäftigen keine gaukelnden Bilder der Phantasie; sein Gemüth wird nicht beunruhiget durch die Vergleichung mit dem Glücke Anderer. Der Langenweile empfänglich sind nur diejenigen Menschen, welche Kraft und Kenntniß genug haben, um nach abwechselnden Eindrücken zu streben, aber zu wenig, um sie sich selbst zu verschaffen. So stehen im gebildeten Leben neben der Berufsthätigkeit und dem Ernste des Geschäfts, zur Abspannung und Erholung, die Spiele der Unterhaltung im Umgange mit Andern, oder mit sich allein. Welches sind nun die belebenden Kräfte der Unterhaltung, und in welchem Verhältnisse steht diese zum Ganzen unsers Geisteslebens?

Unterhaltung wird im Allgemeinen gewährt durch eine jede lebhafte Aeußerung unserer Kräfte, wobei sich der Mensch vergißt. Neben dem Ernste des Geschäfts und außer den Anregungen im Sinnengenuß gelingt sie also durch eine jede Belebung und einen jeden Wechsel unserer Vorstellungen, wie in der gemeinsten Befriedigung der Neugierde durch Ortsneuigkeiten und Zeitungsnachrichten; besser aber durch Erweckung des Interesses in Liebe und Haß und durch Einmischung eines eigenen Spiels der Lustgefühle, wie beim Reizenden und Rührenden; am besten durch leise Anregung der Affecten und ihrer Motion dabei, wie im Weinen und Lachen und allen wechselnden Gemüthsstimmungen von Hoffnung und Furcht, besonders wenn sie rasch auf einander folgen. Dahin gehören für den Einsamen die phantasirte Glückseligkeit in wachen Träumen, das Vergnügen im Luftschlösserbauen und aller Reiz unterhaltender Leserei; für die gesellige Unterhaltung aber, außer dem gewöhnlichen Inter-

esse der Conversation, so wie der Lust im Disputiren und Räthselauflösen, die gesellschaftlichen Witzspiele, der Genuß in der Befriedigung der Eitelkeit, eben so die Spiele der Galanterie, die Reize der Eifersucht und des Wetteifers und unter festen Formen: Tanz, Musik und Schauspiel.

Schall, Klang und Ton werden die Erreger sehr mannigfaltiger Gemüthsstimmungen, hauptsächlich im Ausdrucke der Rede, in Declamation, Gesang und Musik. Das Lied der Mutter zwingt mit süßer Macht das Kind zur Ruhe; der Zauberkraft der harmonisch und melodisch angeklungenen Töne unterliegen alle lebenden Wesen, und die Empfindungen und Gemüthsbewegungen der Menschen werden wunderbar hervorgelockt und gelenkt durch die Musik, sei es nun durch die bloßen Instrumente, oder durch die Gewalt der Chöre. Unter der Tonkunst schwillt das Meer unsers Herzens auf, wie unter dem Monde die Fluth; die melodischen Töne der Musik beleben den Muth, führen zu Entschluß und Handlung, stimmen das Gemüth zu Trauer und Freude, zu Begeisterung, Liebe und Andacht. Selbst der träge Gang des Kameels wird angefacht durch den Tactschlag; der Handwerker und der Tagelöhner kürzen sich die Mühseligkeit ihrer Arbeit durch Gesang, und Heere vollenden ihre beschwerliche Laufbahn leichter unter dem wiederkehrenden Rhytmus der Musik. Diese überwältigende Macht der Musik wird erklärlich, wenn wir neben der großen Gewalt, die passiv das Ohr über den Rhytmus unserer Lebensbewegungen hat, auf den Proceß des Athemholens Acht geben, und bedenken, wie das Athmen, dieser Mittelpunkt unserer ganzen körperlichen Selbsterhaltung, in Verbindung mit dem Herzschlag, fortwährend den Tact unseres Lebens angiebt. Der Tanz aber, dem die Musik ihren Mund leiht, oder wie die Griechen sagen, dessen Führerin die Musik ist, scheint, wie der Gesang, eine von der Natur selber gesetzte Form, Freude und Frohsinn auszudrücken, und allen Hörern und Zuschauern zur Theilnahme zuzuwinken. Denn da die Töne der Musik zeitgemäße Schwingungen sind, so regen sie, wie die Empfindung sie maß, hob oder senkte, den Körper, und Tanz ist nur eine, dem Rhytmus der Tonkunst vermählte, organische Bewegung; und es ist begreiflich, wie der Naturmensch, oder überhaupt warme heftig bewegte Völker, so vieler äußern Harmonie kaum zu widerstehen vermögen. Kinder und Wilde lassen ihren Jubel aus im Tanze, und in

Vereinigung der Geschlechter gewährt der Tanz vorzüglich dem schönern Theile die angenehmste Unterhaltung. Weiber können bekanntlich nicht laufen, sondern nur tanzen, sagt J. Paul in seiner Levana, und eine Poststazion, zu welcher statt einer Pappel-Allee eine ähnliche, zu einer Anglaise angepflanzte Herren-Baumschnur führte, legte jede leichter tanzend, als fahrend zurück.

Vor Allem aber macht uns das Schauspiel deutlich, wie die Unterhaltung eigentlich dem Gebiete der Phantasie gehöre, und wie nur das Bedürfniß einer innern Anregung der Lebensthätigkeit derselben uns den Schmerz der Langenweile bereite, so wie ihre Befriedigung die Lust der Kurzweil. Im Schauspiel beschäftiget das Mitgefühl fortwährend den Zuschauer abwechselnd in Freud und Leid, und gar mancher schon vergaß über den Thränen, die er dem Helden des Stücks zollte, daß dieses Alles ja nur für die Unterhaltung gemeint sei. Am besten gelingt aber die Unterhaltung durch alle Arten der Glücksspiele, welche recht eigentlich dazu erfunden zu sein scheinen, durch eine beständige Anregung der Gemüthsbewegungen, den Menschen ohne alle Anstrengung ununterbrochen zu beschäftigen, indem sie bei einem immerwährenden Wechsel von Gewinn und Verlust auf's unterhaltendste das bald fürchtende, bald hoffende Gemüth, wie ein von Wogen beherrschtes Schiff, rasch steigen und sinken machen. Endlich wird auch noch auf die anmuthigste und ergötzlichste Weise der Gedankengang fortgeführt und Unterhaltung gewährt beim Gastmahle, dieser lebendigsten und vollständigsten Form gemeinschaftlicher Vergnügungen neben dem Schauspiele. Während hier der Leib durch den Genuß behaglich gepflegt wird, regt das Getränk das Gemüth auf und macht es empfänglicher und fähiger zur geistigen Würze des Mahls, dem Gespräche. Auch sind Gesang, Tanz und Musik willkommene Zierden des Mahls, denen sich sodann die übrigen Spiele von selber beigesellen — und ein von Arbeit und Sorgen zerrissenes Gemüth fühlt sich bei den Freuden gemeinsamen Genusses der Schwüle des Lebens am meisten überhoben. Für Privatmahlzeiten bemerkt Chesterfield, daß die Gäste nicht unter der Zahl der Grazien und auch nicht über der der Musen sein müsse.

Fragen wir also: was unterhält? so ist die Antwort: Alles unterhält uns, was uns durch den Eindruck des Wohlgefallens, den es auf uns macht, ohne unsern Vorsatz auf-

merkſam und nach der Fortſetzung und Folge begierig erhält; allgemeiner ausgedrückt: Alles, was belebend einwirkt auf die Spiele der Phantaſie und Einbildungskraft, was unſere Vorſtellungen, Luſtgefühle, Begierden und Beſtrebungen zur Aeußerung bringt und ſie ohne Anſtrengung darin erhält. Das volle Leben erſcheint aber im Handeln, wie dieſes angeregt wird vom Intereſſe unſers Gemüths; »Thaten, ſagt ein feiner Kenner des menſchlichen Herzens, nähren den ganzen Menſchen von Innen;« die beſte Unterhaltung und Kurzweil gewährt folglich eine mit Luſt und Liebe fortgeſetzte und gelingende Thätigkeit, worein auch von Einigen der Alten die Glückſeligkeit geſetzt wurde. Und fürwahr! wenn die Glückſeligkeit des Menſchen nicht bloß eine gewiſſe Art des äußerlichen Zuſtandes iſt, ſondern ihren letzten Grund in der harmoniſchen Aeußerung aller ſeiner Kräfte hat, ſomit in der Vollkommenheit der menſchlichen Natur, dieſe aber vor Allem ſich kund giebt in des Menſchen willkührlichem Thun: ſo bedarf es zur Glückſeligkeit des Sterblichen, deſſen Bewußtſein frei iſt von der Schuld, außer der äußern Schmerzloſigkeit, nichts, als das Gelingen ſeiner Thätigkeit. Für die Zeit der Abſpannung aber und zur Erholung, d. h. zur Unterhaltung in engerer Bedeutung, bleibt, getrennt von dem praktiſchen Gebiete der That, neben der Erkenntniß und deren Vorſtellungen, nur noch das innere Leben des Gemüths unter der Herrſchaft der Luſtgefühle und Begierden, wie dieſes von den Eindrücken der Sinne belebt und zu den Spielen der Einbildungskraft unwillkührlich fortgeführt wird. Denn Unterhaltung iſt das Eigenthum der Einbildungskraft, ſie mag durch Dichtung oder Traum, durch bloße Kontemplation oder Beſchäftigung entſtehen. Deßhalb lebt auch der Menſch in allen dieſen Spielen der Unterhaltung vorzüglich der Phantaſie hingegeben. Die Converſation täuſcht vielleicht mit einem Streben nach Wißbegierde und ſucht nur Motion; die wechſelnden Bilder der wachen Träume laſſen unbefriedigt; der ehrliche Spieler aber iſt ein Narr, wenn er Geld und nicht bloß Motion beim Spiele zum Gewinn ſucht, wie der Jagdliebhaber eigentlich nicht den Haſen nachgeht, ſondern nur der Luſt dabei. Auch die edleren Lieblingsbeſchäftigungen geben, wenn ſie nicht zu einem feſten Berufe erhoben werden, über das Spiel bloß ſubjectiver Gemüths-Ergötzlichkeit hinaus, für das Leben des Ganzen ſelten eine fördernde Ausbeute, wie die Liebha-

ber der Kunst und die Dilettanten in den Wissenschaften beweisen. Alle diese Spiele, zu mehr als zur Erholung angewendet, halten den Menschen leicht von seinem Berufe ab, und indem sie sein Leben der ernstern Bestimmung entziehen, thun sie dem bessern Theile seines Gemüths allzuleicht Abbruch. Das Spiel mit bunten Karten und Würfeln, wieviel auch gekünstelt werden mag, um es interessant zu machen ist doch immer ein armseliger Ersatz für das mangelnde Gefühl eines zweckvollen, geschäftigen Lebens. Nicht einmal die Hoffnung, durch Gewinnst seine Umstände zu verbessern, kann es reizender machen für den, der schon überflüssig hat.

Indessen ist doch dieses die Stelle unsers Lebens, von wo aus dem Menschen vorzüglich Lust und Freude gespendet wird, indem alle Spiele der Unterhaltung so recht eigentlich dem Mittelpunkte unsers Gemüthslebens gehören. Beachten wir hierbei wohl die große Macht des Gemüths und seiner Liebe für des Menschen ganzes Sein und Wesen! Im Gefühle lebt eigentlich der Mensch, und die geheimen Interessen des Gemüthslebens entscheiden im tiefsten Innern eines jeden über Lebenszweck und den Werth der Dinge. Selbst die Grundgedanken des Rechts und der Tugend gehören dem Gemüthe, und wenn auch die sittliche Ausbildung des Menschen und seines Charakters das Werk der Thatkraft ist, so bleibt doch unser Umgang mit den Ideen des Wahren, Guten und Schönen, es bleibt unser Leben in Liebe und Freundschaft vorherrschend des Gemüthes Eigenthum. Aber vorzüglich in den von Berufsgeschäften freien, der Erholung gewidmeten Stunden thut sich das Herz des Menschen auf; hier erscheint die Aeußerung der zwangloseſten Lust und Freude, vom niedrigsten Sinnengenusse bis zur Unterhaltung mit den Ideen des Schönen und Erhabenen, oder den sittlichen Ideen, als Erbauung: sei es in der bloßen Steigerung, oder im Wechsel unserer Vorstellungen vor der Phantasie, sei es im Austausch der Gedanken und im geselligen Genuß und Zeitvertreibe mit Gleichgesinnten, oder in den Freuden der Familie, oder endlich in dem Nachhangen einer Lieblingsneigung. Glücklich, wem hier Natur und Gewöhnung die rechte Stelle angewiesen! Glücklich, wer seinem Berufe den höchsten Punkt des Reizes in Theorie und Uebung abgewann, oder doch wenigstens nur neben seinem Geschäfte, zu seiner Erholung,

auf einem Steckenpferde daherreitet! Aber von der Leerheit und Hohlheit des eignen Lebens wird jeder der Langenweile Empfängliche, dem weder ein äußerer Beruf der Zeit ausfüllt, noch eine innere Lieblingsneigung das Daſein würzt, gepeinigt.

In den Spielen der Unterhaltung, unter der Herrſchaft des Gemüthslebens, lebt Witz und Scherz und alle frohe Laune auf; aber auch rückhaltloſe offene Mittheilung und herzliche Theilnahme erhalten hier ihre Nahrung von den erſten Anfängen aller bloß ſinnlichen Vergnügungen, bis zum tiefen Ernſt des Lebens in der Liebe und Freundſchaft. Kümmerlich friſtet Mancher ſein Leben unter dem eiſernen Scepter eines trockenen freudeleeren Geſchäfts, und nur die wenigen Stunden der Erholung im frohen Beiſammenſein mit ſeines Gleichen ſind vermögend, die Heiterkeit ſeines Gemüths zu erhalten. Ein Anderer verbirgt ſich hinter das vornehme Schild ſeines bürgerlichen Berufs, hingegeben ſeiner Lieblingsbeſchäftigung, für die er ſeine Einnahme verwendet. Dem Einen iſt die Zeit, die er auf ſeinem Landgute, oder auch nur in ſeinen Gärten zubringt, die liebſte; hier findet er ſich am froheſten und zu guten Entſchlüſſen und Handlungen am aufgelegteſten; ihm gefällt einfache Sitte, Ruhe und ländliches Leben, während ein Anderer nur die große abwechſelnde Geſellſchaft liebt mit allen Feinheiten des Umgangs, mit dem Wechſel der Gemüthsbewegungen im Spiel und in den Spannungen der Geſellſchaft; der Eine liebt den Scherz und leichte Freude, der Andere fühlt ſich am wohlſten beim Ausſpruch tiefer herzlicher Gefühle, und nichts iſt ihm verhaßter, als die Satyre und alles Beißende. Weil aber die Unterhaltung eigentlich den Luſtgefühlen und in dieſen dem Reiche der Phantaſie gehört, ſo wird von hier aus auch die bilderſpielende Phantaſie, dieſes geiſtigſte Schwungvermögen des Menſchen, mit immer neuer Friſche lebendig angeregt. Wie treibt nicht den Jüngling die Sehnſucht nach einem in der Einbildung geſteigerten Gute, und welche Unterhaltung gewährt ſelbſt dem reifern Alter die Erinnerung an durchlebte Jugendträume, zumal, wenn ein edler Zweck des geſellſchaftlichen Lebens den Inhalt deſſelben ausmachte! Von hier aus endlich lebt auch alle Dichtung auf von den Ammen- und Feen-Mährchen der Jugend, von Tauſend und Einer Nacht, von den Geiſter- und Wahrſagergeſchichten unſers Landvolkes bis zu den ſchönſten und

erhabensten Dichtungen der Volkssänger, welche eben darin, je nachdem sie den reinen Idealen der Geistesschönheit, oder aber einem verdorbenen Geschmacke des Pöbels huldigen, die Führer des Volkes werden können zum Edelsten und Höchsten, wie aber auch zum Gemeinsten und Schlechtesten. Und wer kennt nicht die Macht einer das Gemüth ansprechenden Melodie?

So erhebt sich in unserm Gemüthsleben, über die Spiele des Scherzes und das Erregtwerden der Phantasie zur bloßen Lust in der Unterhaltung, der Ernst der Liebe und Herzlichkeit, wie diese in ihren reinsten Gefühlsstimmungen die Macht des religiösen Glaubens hervortreten lassen in Begeisterung, Gottergebenheit und Andacht. Und hierin scheint mir die Lösung der uns hier vorgesteckten Aufgabe enthalten. Auf die Frage nämlich: was bedeuten die Spiele und ihre Unterhaltung dem geistigen Leben des Menschen? erhalten wir zur Antwort: mit Weisheit angewendet und neben der geregelten Thätigkeit eines festen Berufs, erweitern und beleben sie den Sinn des Menschen, erheitern seine Phantasie, befördern die Gesundheit, sammeln so die Kräfte und machen von neuem aufgelegt zur Arbeit. Weiterhin stimmen sie in Theilnahme und Mittheilung das Gemüth zu Vertrauen und Herzlichkeit, werden darin die Erwecker der reinen Liebe und Freundschaft (denn nie fühlt sich der Mensch aufgelegter, seinen Mitmenschen hold zu sein und wohl zu thun, als bei gemeinsamer Freude), erheben so den Menschen über Egoismus und Selbstsucht, und kommen den erhabenen Aufgaben der sittlichen Ideen zu dienen. Für's öffentliche Leben eines Volks aber eröffnen sie, hauptsächtlich durch Einmischung der schönen Künste, dem Geschmacke das Gebiet ästhetischer Betrachtungen, und bringen auf diesem Wege nicht nur dem gesellschaftlichen Leben neue Reize, sondern tragen auch zur wahrhaften Veredlung und Verschönerung des Lebens des Einzelnen wesentlich bei, indem sie den Menschen über die gemeine, bloß auf Gelderwerb und sinnlichen Genuß beschränkte Lebensansicht erheben, durch allmählige Hervorbildung eines immer klareren Ausspruchs des in seinem Wesen nur auf das Schöne gerichteten Geschmackes, und so die Erreger des Gemüths werden zu Glauben und Religiösität. Denn Frömmigkeit und Geschmack gehören dem gleichen Elemente unsers geistigen Lebens; weßhalb denn auch die Ausbildung ihrer Gefühle in der Ge-

schichte der Menschheit immer nur gelang durch den Glauben im Dienste der Religionsübung.

Für die Regierungen aber können öffentliche Spiele und Vergnügungen ein Mittel werden, den Geist des Volks zu stimmen.*) Bei den Alten durfte, was Religion und Sitte verboten, auch nicht getanzt werden, und Plato, von welchem die Idee des Gastmahls so schön vermenschlicht worden, will gewisse Tonarten und Dichtweisen aus seiner Republik verbannt wissen. Nichts entdeckt die Grundstimmung des menschlichen Gemüths sicherer und leichter, als die freie Aeußerung seiner Lust und Freude, somit die Spiele, nicht bloß in der Kinderwelt, sondern auch in der ernstern der Erwachsenen; von den Olympischen Wettkämpfen der Kraft und Talente bei den Griechen zu den Fechterspielen der Römer, sodann bei Tourniren bis zu den Fischer-, Hirten- und Schützenspielen der Neuern. Deßhalb finden sich auch in der gemüthlichen Periode eines Volks, wo die Einfachheit der Staatsverwaltung den Menschen noch die größere Noth und Arbeit ihres Lebens ersparte, öffentliche Spiele und Feste als Volksangelegenheit, und mit ihr die Religion als öffentliche Angelegenheit. Wo aber das Leben anfängt zu verarmen an jenen, wo namentlich das hohe Interesse der schönen Kunst, das religiöse, aus dem öffentlichen Leben eines Volkes verschwindet, und Werke schöner Kunst nur etwa noch als Spielzeug einzelner Begünstigten zur bloßen Stubenverzierung oder Abendunterhaltung dienen: da wird auch die Religion zur Privatsache und etwa nur noch als Herzensreligion Einzelner gefunden. Fries**) schreibt aber: »da wird in der Geschichte der Menschheit ein neues, erfindungsreiches und selbstkräftiges Volksleben aufblühen, wo es gelingt, für den Dienst klarer Einsicht und eines geläuterten Geschmackes an die Stelle unserer Privatinteressen und

*) Oder besteht ein wesentlicher Theil der Staatskunst für Volkswohlstand und Volksbildung nicht darin, das Wohlgefallen und den Geschmack des Volkes zu leiten, seinen Gefühlen und Bedürfnissen die rechte Richtung zu geben? — Welche Abstufungen zeigen hier die Völker neben einander, wenn man z. E. das Wettrennen in London, die Stiergefechte in Madrid, die Spectacles in dem ehemaligen Paris, die Schlittenfahrten in Petersburg, die Thierhetzen in Wien und das frohe, schöne Leben des Korso in Rom gegen einander hält!

**) Siehe dessen Handbuch der physisch. Anthropol. Th. 1., S. 224.

Privatgeschäftsordnungen dem öffentlichen Leben diese ästhetischen Banden wieder zu geben in wirklich lebendigen, schönen und großen Volksfesten und Spielen, in Religionsgebräuchen, die das ganze Volk wahrhaft und innig vereinigen.« — Für Kinder ist der Kreis ihrer Spiele zugleich ihr Wirkungskreis, und J. Paul, der über die Spiele der Kinder und über Kinderglauben am schönsten und lehrreichsten geschrieben hat, schlägt Freuden- und Spielmeister als Vor- und Flügelmänner der Schulmeister vor, ferner Spielzimmer und Spielgärten, und sagt sehr richtig: »wollten Erzieher grausam genug sein, einen ganzen Menschen zu einem bloßen Gliede auszubilden, z. E. zu einem vergrößerten Ohre: so müßte er ihm schon im ersten Jahre alle Spielkarten so durch Volten mischen, daß immer nichts gewonnen würde, als Tonspiel. Wollte er etwas besser sein bei den Spielen, als grausam —: so wäre er's vielleicht, wenn er sie, da der Zufall sie wählt und mischt, allseitig und allentwickelnd, mit leiser Hand herbeizuführen suchte.« Allbekannt aber, wiewohl doch nur von den Wenigsten erkannt, ist die ernste Bedeutung der öffentlichen Spiele bei der griechischen Erziehung. Herder*) rühmt von ihnen: »sie machten die Jünglinge schön, gesund, munter; ihren Gliedern gaben sie Gelenkigkeit, Ebenmaaß und Wohlanstand; in ihrer Seele fachten sie die ersten Funken der Liebe für den Ruhm, selbst für den Nachruhm an, und prägten ihnen die unzerstörbare Form ein, für ihre Stadt und für ihr Land öffentlich zu leben.« Was endlich das Schätzbarste ist: sie gründeten in ihrem Gemüthe jenen Geschmack für Männerumgang und Männerfreundschaft, der die Griechen ausnehmend unterscheidet. Das Geschlecht der Weiber, so schöne Muster jeder Tugend es auch in Griechenland hervorgebracht hat, blieb nur ein untergeordneter Zweck des männlichen Lebens; die Gedanken edler Jünglinge gingen auf etwas Höheres hinaus: das Band der Freundschaft, das sie unter sich oder mit erfahrnen Männern knüpften, zog sie in eine Schule, die ihnen eine Aspasia schwerlich gewähren konnte.

W. P. P***

*) S. dess. Ideen zur Phil. u. Gesch. der Menschheit. Riga und Leipzig 1791, Theil 3, S. 170.

II.

Wie könnte in unseren Volksschulen die Selbstthätigkeit der Kinder am besten erhalten werden?

Wenn es wahr ist, daß die Socratische Hebammenkunst als Unterrichtsmethode nicht bei allen Lehrgegenständen angewendet werden kann — wie vieles muß Kindern nicht gelehrt werden durch Erzählen und Auswendiglernen, wie manches durch Vorzeigen und Vormachen! — und wenn überdieß jene Methode in unsern Volksschulen bei so viel Kindern und so wenig Zeit überhaupt nicht häufig Statt finden kann: so giebt doch der jener Methode zu Grunde liegende Gedanke, nämlich Erweckung und Belebung der Selbstthätigkeit des Schülers, das oberste Gesetz für allen und jeden Unterricht. Diese Forderung gilt so allgemein und unumschränkt, daß ein jeglicher Unterricht, bei dem es nicht etwa darauf abgesehen ist, eine bloß mechanische Fertigkeit zu erhalten, überhaupt nur so viel gilt, als er zur Förderung und Stärkung der Selbstthätigkeit des Schülers beiträgt. Begreiflich. Das die Thätigkeit des Menschen vor der der übrigen Erdgeschöpfe auszeichnende Eigenthum ist eben das, diese Thätigkeit begleitende höhere Bewußtsein des Menschen. Die Bildung dieses Bewußtseins ist somit nicht nur die Grundlage aller Geistesbildung, sondern gewissermaßen besteht alle wahre Erziehung in nichts Anderem, als in der Entwicklung und Hervorbildung des Bewußtseins oder des Menschen Selbsterkenntniß, als des Vermö-

gens der Aufklärung des Geistes überhaupt. Deßhalb ist auch aller wahre Unterricht, nach der Levana Bemerkung, eher mit einem Wärmen, als mit einem Säen zu vergleichen. Denn sein Hauptzweck besteht nicht sowohl darin, das Gedächtniß des Schülers mit Kenntnissen zu bereichern, die für das spätere Leben des Menschen Früchte bringen sollten, als vielmehr darin: durch eine harmonische und zweckmäßig ineinander greifende Uebung aller Kräfte die Fähigkeiten des Zöglings zu Fertigkeiten zu bilden, seine Neigungen und sein Interesse auf die gehörigen Gegenstände zu lenken, dadurch aber gleichsam den Stoff, den die Natur in ihn gelegt, zu beleben, um auf diese Weise einen jeden zu dem zu machen, wozu er taugt und von der Natur selber berufen ist.

Es sollte deßhalb jener bekannte Erziehungsgrundsatz: »man müsse ein jedes Individuum individuell entwickeln« auch auf den Unterricht angewandt, und somit verschiedenen Individuen derselbe Gegenstand verschieden gelehrt werden, in welcher Kunst ja auch das wahre Lehrertalent besteht. In unsern öffentlichen Schulen sind darauf die Abtheilungen nach Klassen berechnet, in denen immer nur gleichalterige Kinder von einerlei Kenntnissen zugleich unterrichtet werden sollen. Allein abgesehen davon, daß dieser Forderung nicht immer Genüge geleistet werden kann (denn bei einer größern Klasse sind die Fähigkeiten der Kinder nie ganz gleich), und daß der Lehrer einer öffentlichen Schule den Einzelnen nur nach dem Durchschnittsbegriff, den er sich von seiner Klasse gebildet, berücksichtigen kann (nur die Gattung, nicht der Einzelne kommt in Frage): so weiß ein jeder Lehrer, wie schwer es hält, die Aufmerksamkeit aller Schüler zu gleicher Zeit auf denselben Gegenstand gerichtet zu halten. Auch das wachsamste Lehrerauge kann in einer zahlreichen Klasse nicht verhüten, daß bei den, allen Kindern gemeinschaftlichen Uebungen im öffentlichen Unterricht, wie etwa beim Lesen und Rechnen, nicht das eine oder andere mit seinen Gedanken abwesend sei, und die ganze Zeit wohl gedankenlos hinbringe. Will aber der Lehrer einen nach dem andern vornehmen, wie etwa beim Corrigiren der Arbeiten, so geschieht's häufig, daß, während er sich mit dem einen beschäftiget, der andere theilnahmlos daneben sitzt, oder wohl gar die Ruhe und Ordnung durch Getöse, Herumlaufen oder Muthwillen hinter dem Rücken des Lehrers stört. Nun ist aber Ruhe die erste Bürgerpflicht im Staate,

wie in der Schule und zur Erhaltung der Ordnung eine nothwendige Bedingung.

Lebhafte Kinder aber zur Ruhe und zum Stillesitzen verweisen, ohne dem ihnen inwohnenden Trieb der Selbstthätigkeit die gehörige Nahrung zu geben, hat entweder Zerstreuung zur Folge, oder erfüllt das Kind mit Langerweile, und verleidet ihm so den Lehrgegenstand, oder den Unterricht, wofür der Lehrer kein Interesse bei ihm rege zu machen versteht. Eine nicht ungewöhnliche Erscheinung in unsern Schulen ist's daher auch, daß gerade die besten Köpfe die muthwilligsten und durchtriebensten sind, und voll unnützer Erfindungen und loser Streiche. Weniger lebhafte Kinder aber und minder fähige Köpfe gewöhnen sich auf diese Weise an ein dumpfes Hinbrüten, welches für sie um so nachtheiliger ist, je geringer der Trieb der Selbstthätigkeit von Natur bei ihnen ist, und je größerer Reizmittel es daher von Seiten der Kunst bedarf, um sie auch nur zu dem zu bilden, was ohne Anleitung Andere von selber werden. Erfährt es ja der höhere Gymnasiallehrer tagtäglich, ja selbst dem academischen, dem sein Beruf am Herzen liegt, kann es nicht verborgen bleiben, daß eine längere Zeit hindurch fortgesetzte, bloß passive Aufmerksamkeit, wenn anders dieser Ausdruck erlaubt ist, eine der allerschwersten Aufgaben für den Schüler ist, und auch der allergeschickteste Vortrag nur dann seiner Wirkung gewiß sein, sich nur dann des rechten Erfolgs erfreuen kann, wenn er fortwährend mit Fragen durchwebt ist, oder der Lehrer beim Anfang einer jeden Stunde über die Gegenstände der vorigen seine Schüler immer erst strenge prüft.*) Bringt man dabei nun in Erwägung, daß Spiel und Bewegung im Freien für das Gedeihen der Kinder, den Frohsinn und die Heiterkeit des jugendlichen Gemüths,

*) Was soll man aber über solche Einrichtungen unserer Gymnasien sagen, nach welchen dem Schüler (zur Vorbereitung zur Universität, wie man sagt) ein allgemein encyclopädischer Unterricht aller Wissenschaften, oder Vorlesungen über griechische und römische Literatur, oder über Geschichte der Philosophie gegeben werden, etwa wöchentlich in 2 Stunden, ohne auch nur im mindesten entweder darnach zu fragen, ob der Schüler überhaupt auch nur das Gesagte gefaßt hat, oder, wenn dieß der Fall ist, ob er in der nächsten Stunde auch noch was davon weiß? Die Wiederholung ist die Mutter der Studien, und gehörige Prüfungen sind die Erhaltungs- und Erziehungsmittel des Fleißes.

ein weit zweckmäßigeres Mittel ist, als ein stundenlanges stilles Beisammensitzen ohne freie Regung der Kräfte, und daß auf diese Weise nicht selten der Regsamkeit und geistigen Schwingkraft der Kinder Abbruch geschieht, so ist wohl klar, daß auch ohne die positiven Nachtheile der Ansteckung und Verführung zu so mancherlei nichtswürdigen Dingen, ein solches Schulhalten und eine solche Art des Unterrichts dem wahren Zwecke der Erziehung schnurstracks zuwiderläuft. Auf der andern Seite liegt's eben so am Tage, daß es bei einer etwas großen Anzahl von Kindern, die nicht bloß an Alter und Kenntniß, sondern auch an Geistesfähigkeiten und Gemüthsart verschieden sind, für den Lehrer platterdings unmöglich ist, alle zu gleicher Zeit selbst zu unterrichten; und doch wäre dieß das sicherste Mittel, für einen jeden der Schüler die ohnehin sparsam zugemessene Zeit zweckmäßig zu benutzen.

Vorzugsweise in diesen Verhältnissen scheint es dem Einsender dieses begründet, daß auch in solchen Schulen, in welchen es dem Lehrer gerade nicht an der erforderlichen Rührigkeit und dem nöthigen Eifer fehlt — zwei Eigenschaften, die ja leider! auch nicht durchgängig unter den Lehrern gefunden werden — es dennoch sehr oft den Schülern an dem erforderlichen allgemeinen Interesse gebricht. Da wo der Lehrer nicht alle zugleich auf eine zweckmäßige Weise zu beschäftigen versteht, geht unendlich viel Zeit für die Kinder nutzlos dahin, obwohl der Lehrer vielleicht immer thätig ist, und eben deßwegen, weil er sein Möglichstes leistet, keinen Vorwurf zu verdienen glaubt. Daher kommt's denn auch, daß, abgesehen von dem oft so kärglichen Gewinn für die Bildung der Gesinnung und der Sitten, in den meisten Schulen das, was die Kinder lernen, fast in gar keinem Verhältnisse steht mit der Zeit und den Jahren, welche sie in der Schule zugebracht, daß namentlich die Kinder der ärmeren Volksklassen lieber ihren Eltern zum Feldgeschäft und den härtesten Arbeiten folgen, als in die Schule gehen. Endlich scheint darin auch ein Hauptgrund zu liegen, warum so manchem bessern Lehrer sein Beruf zu einer Last wird, indem er bei noch so viel Unverdrossenheit und Fleiß nie die rechten Früchte seiner Arbeit gewahr wird, bei den Kindern nie die rechte Freude am Schulbesuche erzeugen kann, und außer Stande ist, das Versäumte bei den Kindern einigermaßen wieder einzuholen.

Es kann Keinem entgehen, daß bei einem solchen Zustande der Dinge, anstatt einer frühzeitigen Gewöhnung der Kinder zur Arbeit und nützlichen Beschäftigung und einer zweckmäßigen Uebung der Aufmerksamkeit — in formaler Beziehung bei weitem die Hauptzwecke des Jugendunterrichts — in unsern Schulen sehr oft das gerade Gegentheil erzielt wird, und die deßhalb angewandten Strafen, in den Augen mancher Lehrer das einzige Mittel zur Verhütung dieses Uebels, ihren Zweck nicht nur nicht erreichen, sondern auch eine Menge anderer Uebel zur Folge haben.

Einf. fürchtet wegen des hier Mitgetheilten von gebildeten und sachkundigen Männern eben keinen Widerspruch. Aber das, was er hiefür in Vorschlag bringt — »die Selbstbeschäftigung der Kinder in den öffentlichen Schulstunden,« wird manchem der Lehrer nicht neu, andern nicht von dem hier gerühmten Erfolg erscheinen, weil theilweise in den meisten Schulen dieß seither ja auch gewesen sei. Nun entgeht es ihm zwar nicht, daß in den guten Schulen geschickten und gewissenhaften Lehrern die Selbstbeschäftigung ihrer Schüler am Herzen liegt, allein er kennt auch den faulen Fleck unserer gewöhnlichen Schulen zu gut, als daß er jene Einwendung für mehr ansehen sollte, als das, was sie ist, nämlich eine Folge der Trägheit, die allem vom Herkommen Abweichenden nun einmal abhold ist. Die Unruhe des Selbstdenkens liebt nicht ein Jeder, und der zu Verbesserungen erforderliche Muth, so wie die nöthige Kraft, ist nicht das Eigenthum Aller.

Eine Hauptschwierigkeit scheint Manchem die Herbeischaffung des Stoffs und der hierzu erforderlichen Materialien. Wer aber nur ein wenig mit Kindern umzugehen versteht, und dabei nicht ganz entblößt ist von den nöthigen Kenntnissen, wird, wenn sein Beruf ihm am Herzen liegt, dem gefühlten Mangel leicht abhelfen können. Es kommt ja nicht darauf an, einen großen Vorrath der verschiedenartigsten Mittel zu haben — die Liebe zu den Kindern und der rechte Sinn des Lehrers in Verbindung mit der Kenntniß des kindlichen Gemüthes trifft hier das Richtige eher, als eine bloß durch Bücher eingeholte Kenntniß. In der That ist es gar nicht so schwer, wenn mancher Lehrer nur den Entschluß fassen könnte, den herkömmlichen Schlendrian zu verlassen, und das rechte Vertrauen zu sich zu fassen. Wie viele und mannigfaltige Beschäftigungen können nicht

zu ihrem Nutzen den Kindern aufgegeben werden, wenn nur der Lehrer sein Geschäft nicht wie einen Tagelohn ansieht, und das Wirken in der Kinderwelt ihm wirkliche Freude und Erholung gewährt. Fast ohne Schwierigkeiten gelingt die Selbstbeschäftigung der größern Kinder, die schon einige Kenntnisse besitzen und an Thätigkeit gewöhnt sind. Der Lehrer lasse sie z. E. Sprüche sammeln, welche die Pflicht der Liebe zu den Eltern einschärfen, oder Beispiele aus der Bibel, welche die Nächstenliebe, die Standhaftigkeit, die Geduld ꝛc., oder die diesen Tugenden entgegenstehenden Laster aufklären, oder Gottes Güte und Weisheit beweisen. Oder er lasse sie den Hauptinhalt der letzten Predigt oder Katechisation niederschreiben. Oder er lasse sie eine leichte Melodie aus dem Kopfe in Ziffern setzen. Andern gebe er auf, die Haupttheile des menschlichen oder eines andern Körpers aufzuzeichnen, oder die sie umgebenden Gegenstände einzeln zu benennen, ihre Verrichtungen anzugeben, oder ihre Unterschiede, oder sie nach Gestalt oder der Farbe oder den vier Hauptreichen der Naturgeschichte zu klassifiziren, oder gegebene Gegenstände schriftlich mit einander zu vergleichen, ihren Nutzen und Nachtheil aufzuzählen. Oder verschiedene Mittel angeben zur Erreichung eines Zwecks, oder angeben, wie vielerlei Zwecke erreicht werden könnten durch Anwendung eines Mittels. Noch andern gebe er auf, ein Sprichwort, ein Räthsel, eine Charade zu erklären, oder verschiedene Naturerscheinungen zu beschreiben (die Wirkungen der Sonne, des Gewitters, der Nacht ꝛc.). Oder er lasse sie die Hauptländer Europa's und deren Hauptstädte aus dem Kopfe aufzeichnen, oder die Nachbarländer unsers Vaterlandes, seine Hauptflüsse und Gebirge, oder sie von den Größern den Kleinern auf der Charte oder dem Globus zeigen. Oder er gebe ihnen auf, die ihnen bekannten Entdeckungen und Erfindungen niederzuschreiben, oder die Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte mit ihren Urtheilen darüber ꝛc. Oder er lasse einen Spruch oder Liedervers aus dem Kopfe schreiben, und ihn nach dem Buche corrigiren, oder einen fehlerhaft an die Tafel geschriebenen Satz richtig abschreiben nach Silbenabtheilung und Unterscheidungszeichen. Oder er lasse Wörter bilden aus gegebenen Vor- und Nachsilben, oder zu gegebenen Hauptwörtern passende Eigenschaftswörter setzen, oder Zeitwörter schriftlich conjugiren, oder aus gegebenen Hauptwörtern Sätze bilden: z. E. der

Standhafte, (Gerechte, der Starke, Feige ꝛc.) ist ... oder halbe Sätze vollenden: z. E. Martin ist krank, weil ...; im Zimmer ist es warm, weil ...; wenn der Mensch fleißig ist, so ...; ein Garten (Dorf, Gemeinde) besteht aus ... Oder er lasse einen angeschriebenen Satz mit andern Worten ausdrücken, eine vorgelesene Geschichte aus dem Kopfe niederschreiben, eine Conto-Quittung fertigen, einen Brief über ein gegebenes Thema ꝛc. Noch eine Uebung besteht darin: Aehnlichkeiten von sehr verschiedenen Dingen zusammenzustellen, z. E. Beantwortung der Frage: wie vielerlei Dinge laufen? Menschen, Thiere, Flüsse, Uhren, Posten, die Sonne, das Blut in den Adern ꝛc. ꝛc. Es ist unglaublich, sagt die Levana, welche Gelenkigkeit aller Ideen dadurch in die Kinderköpfe kommt.*)

Jedermann sieht, wie, auf solche Art, Kinder von den verschiedensten Fertigkeiten, Kenntnissen und Anlagen zu einer und derselben Zeit zweckmäßig geübt, der ihnen inwohnende Trieb zur Selbstthätigkeit sicher geleitet und auf Erwerbung gründlicher Kenntnisse hingerichtet und wie so die Schule, als der eigentliche Ort der Gymnastik aller geistigen Kräfte, für sie zugleich ein Quell der schönsten und reinsten Freuden werden könne. Nur muß der Lehrer selber als ein Muster ununterbrochener Thätigkeit vorleuchten, jedem Kinde die seiner Fassungskraft anpassende Aufgabe geben, und besorgt sein, daß es selber sie ausarbeite, sodann die so ausgearbeiteten Aufgaben unverdrossen corrigiren, die erforderliche Belehrung ertheilen, sich Rechenschaft über die Verfahrungsart des Schülers geben lassen, und überhaupt auf die gehörige Abwechselung bedacht sein, vor Allem aber die einem Lehrer nöthige Strenge mit der rechten Milde zu vereinigen wissen, und in seinem Verfahren gegen einen jeden seiner Schüler die allerstrengste Gerechtigkeit beobachten.

Die richtige Methode ist in allen Dingen, vorzüglich aber für große Volksschulen, ein sehr wichtig Ding — aber Geist und Kraft des Lehrers sind wichtiger, als alle Methoden. Wo es aber dem Lehrer am rechten Geiste nicht fehlt, da wird die Beobachtung der hier angegebenen Methode für ihn zugleich ein Mittel werden, einen jeden seiner Schüler

*) Man vergleiche auch noch Zerrenner's Methodenbuch und vorzüglich Tillich's Lesebuch S. 49. ff.

nach seinen Fortschritten und seinem Charakter besser kennen zu lernen, das beim öffentlichen Unterricht von Einzelnen nicht klar Gefaßte, oder durch etwaig unterbrochenen Schulbesuch Versäumte nachzuholen, auf diese Weise aber eine Menge Strafen zu ersparen, und sich so die Liebe seiner Schüler und deren Eltern zu erwerben, sich selber aber seinen Beruf nützlicher und angenehmer zu machen.

Bei weitem das Hauptaugenmerk des Lehrers verdient die Selbstbeschäftigung der jüngsten Schüler, die eigentlich erst unterrichtsfähig gemacht werden sollen. Wer kann ohne Mitleiden diese Kleinen betrachten, wenn er daran denkt, daß sie stundenlang still und bewegungslos vor ihrem A B C-Buche sitzen müssen und geduldig abwarten, bis die Reihe an sie kommt? — wer ihnen verargen, wenn sie die Schule oft nur als einen Ort der Qual ansehen? (Welche Püffe und Stöße verträgt doch der Mensch, und wie mächtig wirkt eine einmal eingewurzelte Gewohnheit!) Die Gesetze wollen nun einmal, daß diese kleinen Wesen in der Schule seien; die Eltern sind froh, sie dort aufgehoben und beaufsichtiget zu wissen. Sie würden darüber schreien, wenn man sie vor der Zeit entließe, wiewohl für sie Spielplätze und Spielgärten weit zweckmäßigere Uebungsplätze wären, als der dicht besetzte Raum des Schulzimmers. Aber eben deßhalb sind es vorzüglich auch diese jüngsten Bürger, an welchen der Lehrer sein pädagogisches Talent vor allen andern üben, und das ausgebildete bewähren kann. Ihre beschränkten Kenntnisse, ihr Spieltrieb und die Frische und Beweglichkeit ihres jungen Lebens macht es für den Lehrer eben so schwierig, als für sie nöthig, daß ihnen immer etwas geboten werde, was ihre Aufmerksamkeit fesselt, ohne sie zu ermüden, ihren Geist nützlich und angenehm beschäftiget, ohne ihre Kraft übermäßig in Anspruch zu nehmen, was sie an Fleiß und Ordnung gewöhnt, ohne der gesunden Entwicklung ihrer Kräfte Abbruch zu thun, oder die kindliche Heiterkeit und Freudigkeit des Gemüthes, diese eigentliche Sonne des Lebens, zu trüben, was ihnen die Schule zu einem recht lieben Aufenthaltsorte macht, zugleich aber die übrigen Klassen vor Störung und Zerstreuung bewahrt. Damit soll jedoch keinesweges die Meinung wiederholt werden, man müsse den Kindern die Arbeit in ein Spiel verwandeln; diese Forderung stimmt nicht zu dem nachfolgenden Leben, sondern man behauptet nur, daß in den ersten Lebensjahren

Spiele für die Kinder die beste Arbeits- und Lebensgymnastik enthalten. In den öffentlichen Schulstunden sind die Uebungen der Sinne für sie die zweckmäßigste Beschäftigung, d. h. Alles, was geeignet ist, die Gegenstände richtig auffassen und bemerken zu lehren, wie dafür Pestalozzi sein ABC der Anschauung geschrieben hat, und alle Pädagogen der neueren, besseren Zeit in gleichem Sinne wirken. Zählen der Finger, Fenster, Mitschüler ꝛc., Uebungen auf der Schiefertafel durch Punktiren, Nachmachung von geraden, schrägen und krummen Linien bis zur Kreislinie, wobei es hauptsächlich auf Festigkeit im Zug und Symmetrie ankommt, Verbindung der Linien zu Winkeln, Dreiecken, Vierecken, Ovalen ꝛc., Uebung in Grundstrichen und Haarstrichen, Zusammensetzen von Wörtern, Silben, Buchstaben, deutschen und römischen Ziffern, sodann Erlernung leichter Denksprüche durch ältere Schüler, und vor Allem Anschauung richtig gearbeiteter Figuren, zierlich ausgestopfter Vögel, Sammlungen von Schmetterlingen, Käfern u. dgl., woran es in keiner guten Volksschule fehlen sollte, mit einem Worte: Alles, wodurch der Sinn belebt, die Einbildungskraft angemessen beschäftigt, das Gedächtniß geübt und der Verstand geweckt wird. Ueber den Nutzen, die Auswahl und den Gebrauch von Bilderbüchern, als Erziehungsmitteln der Kinder, siehe Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterricht's, Thl. 1 S. 381 — 394. (8te Aufl.)

J. Paul schreibt: die rechten Bilderbücher für ABC-Kinder bestehen nicht in einer Folge unbekannter Thiere und Pflanzen, denen nur das gelehrte Auge die Unterschiede abgewinnt, sondern in historischen Stücken, welche eine Handlung von Thieren oder Menschen aus dem Kinderkreise geben, sodann in geschichtlichen Gruppen, z. E. Joseph unter seinen verkaufenden und feilschenden Brüdern, Hector's Abschied von Kind und Weib und Aehnliches. Auch will er nur Zeichnungen, nicht Gemälde, auch keine großen Bilder, so wenig wie überhaupt einen großen Vorrath von Spielzeug, um der Phantasie, die in der Kindheit am stärksten schaffe, keine unnöthigen Fesseln anzulegen. Für das erste Alter kommt es aber überhaupt weit mehr darauf an, daß der Beobachtungsgeist geübt werde, als die Einbildungskraft.

J — ch. P. P.

III.

Der Gehorsam — der Jugend höchste Tugend.

(Vorzugsweise in Vertrauen und Gleichgesinntheit den Lehrern gewidmet, welche im August d. J. in Düsseldorf an dem Cursus in der Obstbaumzucht Theil genommen haben!)

Es gab eine Zeit noch vor einigen Jahrzehnten, wo sich unter ganzen Ständen der aufgeklärten europäischen Gesellschaft die Meinung verbreitet hatte, als könnte man die Kinder nicht frühe genug zur Selbstständigkeit erziehen. Darum dürfe das Kind nicht blind gehorchen; Eltern und Erzieher hätten ihre Befehle zu richten an den Verstand des Zöglings; dieser müsse wissen, wie und warum; denn blinder Gehorsam gezieme Sklavenseelen und Lastthieren, nicht frei gebornen, zur Freiheit zu erziehenden Menschen. Der Gehorsam raube der Seele die zu Thaten ermuthigende Begeisterung, die Schwungkraft. Der Mensch solle nicht ein Knecht der Menschen sein; darum auch das Kind nicht untergeben den Vorgesetzten. Diese, auf solche oder ähnliche Weise ausgesprochenen, Ansichten dienen zum Beweise, wie leicht es ist, ganz klare und einfache Wahrheiten, längere Zeit hindurch zu verkennen — oft zu unsäglichem Unglücke. Daß Kinderlose und Solche, die Kinder nicht kennen, leicht eine falsche Meinung über Erziehung und Kindesart hegen, läßt sich begreifen; Solche sind auch eigentlich gar nicht stimmfähig in Angelegenheiten, die sie nicht per praxin, sondern nur aus Büchern kennen. Und wie consequent, richtig und treffend man vom Buchstaben auf den Geist, von der Wissenschaft auf das Leben schließt, predigt warnend die Geschichte. — Unsägliches Elend hat sich über Einzelne, ganze Familien und größere Verhältnisse

durch den Gedanken verbreitet, die Jugend bedürfe des Gehorsams nicht. Und doch muß unter den Tugenden des Kindes der Gehorsam obenan stehen. Er ist die Cardinaltugend desselben, aus welcher sich alle übrigen Tugenden leicht entwickeln. Nicht nur das Kind bedarf zum Gutsein des Gehorsams; auch der Jüngling, die Jungfrau, der Mann, die Frau, der Greis. Gehorsam ist überhaupt die Cardinaltugend des Menschen. — Was ist Gehorsam? Gehorsam ist die Gesinnung des Menschen, seinen Willen vernünftigen Gesetzen zu unterwerfen. An wen ergeht diese Forderung nicht? Der Mensch soll gehorsam sein den Gesetzen der Natur, die der Schöpfer in den Menschen gelegt hat, Gehorsam leisten den Geboten der Vernunft, die im Gewissen sprechen, Gehorsam leisten den göttlichen Geboten. Außerdem lebt der Erwachsene im Staate, und hier ist Gehorsam gegen die Gesetze des Bürgers erste Pflicht. Ein Mensch, der das Gehorchen nicht gelernt hat, erfüllt nirgends seine Pflicht; er lebt seinen Launen; er gehorcht Gott und sich selber nicht, und wer sich selbst, d. h. seiner Vernunft nicht gehorcht, wird auch nie Andere zum Gehorsam bewegen. Wie kann einer mit Nachdruck fordern, was er selbst nicht leistet? Wer also nicht gehorchen kann, kann auch nicht befehlen, und wer zu diesem berufen sein will, muß jenes erst können. Darum soll das Kind frühe zum strengen, pünktlichen, buchstäblichen, unbedingten Gehorsam angehalten werden. Die Vernunft, welcher es Anfangs folgen muß, lebt nicht in, sondern außer ihm; es ist zuerst zur Vernunft, d. h. zum Gehorchen, zu erziehen. Denn vernünftig sein, heißt, der Vernunft gehorchen. Darum gebietet ihm der Erzieher; dieser ist die Intelligenz des Kindes, der Repräsentant der allgemeinen Vernunft, der Dollmetscher göttlicher Gesetze. Ihm soll es sich unbedingt unterwerfen, nicht ihm seinen sinnlichen Eigenwillen entgegensetzen; sondern sein Eigenwille soll gar nicht aufkommen, oder, wenn er aufgekommen ist, so soll er gebrochen werden. Im strengen Sinne des Wortes. Der Eigen- und Starrsinn ist die Quelle der größten Ausartung des Kindes, die Verkehrung aller wahren und bildenden Verhältnisse. Ein ungehorsames, widerspenstiges, nicht gern folgsames, Ausflüchte suchendes Kind ist und wird nothwendig ein böses Kind. Denn es befiehlt, wo es gehorchen, es zerstört, wo es erhalten, es verachtet, wo es in Ehrfurcht dastehen sollte.

Ohne Gehorsam des Kindes ist keine Achtung desselben vor Eltern, Lehrern und Erwachsenen, kein Respekt vor Menschen und heiligen Dingen und Oertern, und darum keine Achtung, keine Ehrfurcht vor Gott vorhanden. Ohne Gehorsam darum auch keine Liebe.

» Ist Gehorsam im Gemüthe,
Wird nicht fern die Liebe sein.«

Ungehorsam und Lieblosigkeit sind Geschwister.

Ungehorsam ist der Cardinalfehler des Kindes; denn aus ihm entspringen alle Untugenden und Laster. Auch ist dieses Verhältniß gerade der Natur zuwider. Von selbst gehorcht das Kind tüchtigen Eltern und Erwachsenen. Sie imponiren ihm auf alle Weise, durch physische Kraft, Größe, Erfahrung, Einsicht, Verstand und Geschicklichkeit. Welche verkehrte Richtung muß die ganze innere Entwicklung des Kindes genommen haben, auf das so mächtige Factoren nicht mehr einwirken? Welche Fehler müssen in der Behandlung des Kindes begangen worden sein, das bleibend ungehorsam ist vernünftigen Gesetzen? — O, daß sich viele zärtliche und schwache Eltern das möchten gesagt sein lassen? O, daß viele Lehrer, die auf den finstern Ernst der alten Schulen hinablicken, den absoluten Werth des Gehorsams aller Schüler beherzigen möchten! Gerade der strenge Gehorsam in den alten Schulen ist ihre Licht- und unsere, philanthropisch genannte, vornehme Behandlung der Schüler die Schattenseite unserer Schulen. Wenn Ernst der Grundzug aller tüchtigen Menschen ist, so muß Ernst die Basis aller Behandlung der Kinder im Hause und in der Schule sein; ein Ernst, der den Gehorsam der Jüngeren zur Folge hat. Gehorsam ist des Schülers, des Kindes, des Menschen erste Pflicht. Der Weichling kann nicht gehorchen; es gehört eine körnige Natur dazu, zu gehorchen, wo es sein muß. Wenn das Kind den Eltern und Lehrern zu gehorchen gewohnt ist, so gehorcht es späterhin auch willig vernünftigen Gesetzen des Staates, den Gesetzen seiner Vernunft, den Gesetzen Gottes. Aber ein, den Geboten der Eltern und Lehrer hohnsprechendes oder sie umgehendes Kind, umgeht später auch durch List und Trug die bürgerliche, und durch Sophismen die göttlichen und menschlichen Gesetze. Eine Bildungs-Anstalt, in welcher der Gehorsam nicht die Basis der ganzen Thätigkeit des Zöglinges ist, wird die Quelle aller Gebrechen, Sünden und Laster. —

Gern möchte ich diese, schon vor langer Zeit niedergeschriebenen Worte an die Lehrer der nächsten Umgebung, z. B. des Regierungsbezirks Düsseldorf, richten, und sie auffordern, darüber nachzudenken, welche Folgen der Ungehorsam und die Zuchtlosigkeit einer Schule dem Leben des Einzelnen, der in dieser Zuchtlosigkeit aufgewachsen ist, und der Gesellschaft, in die er nachher hineintritt, bringen wird. Wir wollen einmal bloß die irdischen Verhältnisse berücksichtigen.

Es muß dem oberflächlichsten Nachdenken klar werden, daß ein in der Zuchtlosigkeit der öffentlichen Schule aufgewachsenes Kind mit ganz schiefen und verkehrten Meinungen und Angewöhnungen, nicht mit dem Sinne des Respects, des Gehorsams und der Ehrfurcht gegen göttliche und menschliche Gesetze, gegen Obrigkeit und Vorgesetzte, sondern mit dem Sinne der Anmaßung und Frechheit in das öffentliche Leben als erwachsener Mensch hineintritt. Denn was die Schule im Kleinen ist, ist das Leben im Großen. Wie dort der Lehrer Gesetze giebt und Strafen vollzieht, so hier der König und die Obrigkeit. Wie dort die Kinder, in Gleichheit vor dem Gesetze, *) mit gleichen Pflichten und Rechten, neben einander sitzen und Freud und Leid mit einander theilen, so hier die erwachsenen Bürger. Für die Kinder ist darum die Schule, was der Staat den Bürgern ist. Und in der Schule sollen die Kinder diejenigen Eigenschaften und Tugenden lernen, welche den dereinstigen Bürger zieren. Das kann das Haus nicht; das soll die Schule leisten. Der Geist der Schule begleitet die Kinder in das Leben hinein. Hier wird die Probe darauf gemacht. »Wie ein Knabe gewöhnt wird, so läßt er nicht davon, wenn er alt wird.« Eben deßwegen ist der Geist, der die Schule treibt, von der unberechenbarsten Wichtigkeit.

Woher doch die Zuchtlosigkeit, die Frechheit und Gottlosigkeit, die Proceßsucht und der Oppositionsgeist in manchen Dorfschaften, während daneben, wo Menschen desselben Stammes unter gleichen Verhältnissen leben, ein ganz anderer Geist lebt? Ich will den Schulen nicht Alles aufbürden, und umgekehrt auch nicht Alles ihnen zu gut schreiben;

*) Das sie sich aber nicht selbst geben sollen, auch nicht unter dem tüchtigsten Lehrer. Dergleichen Vorschläge gehören zur verkehrten Weltordnung.

aber Vieles fällt ihnen zu Schande und Ruhm. Daß die Zuchtlosigkeit in vielen unsrer Schulen die verderblichsten Folgen herbeigeführt hat und herbeiführen wird, ist mir — wie man zu sagen pflegt — so klar, wie die Sonne. Ich bin von meinem Dasein nicht fester überzeugt. Gar nicht im mindesten damit in Vergleich kommt das einzelne (sehr zweifelhafte) Gute, was diese Schulen durch Aneignung nützlicher Fertigkeiten und einiger Kenntnisse leisten. Ich halte sie für unbedingt schädliche, ja für grundverderbliche Anstalten. Sie verdienen, wenn auch nicht als »die Verderber der Jugend« in den Anklagestand versetzt, doch wenigstens umgebildet, ja umgeschaffen zu werden.

Ich wollte, daß ich wie Demosthenes sprechen könnte, um alle Schulvorstände und Lehrer von der unbedingten Nothwendigkeit der strengen Zucht und von der absoluten Verderblichkeit der Zuchtlosigkeit in den öffentlichen Schulen überzeugen zu können.

Das pflegt einem auch wohl noch öfter zu gelingen; wenn man aber nun die Früchte solcher Bemühung erwartet, so stockt es. Einmal meinen manche Lehrer, das es in ihren Schulen, in welchen der Geist der Zuchtlosigkeit sein Unwesen treibt, in Betreff des Gehorsams und der Zucht gar nicht übel stehe. Dieselben haben sich an die groben Ausbrüche einer rohen Jugend so gewöhnt, das sie ein Anderes und Besseres nicht mehr kennen. Oft halten sie auch offenbare Frechheit für Erscheinungen jugendlicher Kraft, oder für unvermeidliche, ganz allgemeine Eigenschaften der Jugend. Unter solchen Umständen fruchtet die Ueberzeugung, daß die Zuchtlosigkeit der Schule etwas sehr verderbliches sei, für sie nichts. Sie meinen schon das Wesen der Sache zu besitzen; denken daher nicht an die Nothwendigkeit der Umbildung. Da ist nichts Anderes zu thun, als solchen Lehrern den Rath zu geben, eine pädagogische Reise anzutreten, einmal über die Berge hinüber zu gehen und zu sehen, wie es in anderen Schulen und Gegenden zugeht. Gewiß trifft man dann auf der Reise eine Schule, in der es einem so recht wohl wird, weil einem der Geist des kindlichen Respektes, des Gehorsams und der Ehrfurcht entgegen tritt. Und wenn man dann als ein gewissenhafter Mensch seine eigne Werkstätte mit der fremden vergleicht, so kommt man zu einigen Ueberzeugungen und — wenn man es wohl meint — zu einigen festen Vorsätzen. — Ich habe bei diesen Worten

manch einen Lehrer persönlich im Auge. Könnte ich es ihnen doch so recht nahe legen, wie nachtheilig der Mangel der Zucht in ihren Schulen wirkt; wie sie sich selbst dadurch das Leben verbittern; wie sie jedem einzelnen Schüler Eigenschaften aneignen, die ihn um die Grundlage und Bedingung des bessern Seins bringen; wie sie dem öffentlichen Leben der Gemeinschaft nicht dienende und aufopferungsfähige, sondern egoistische, selbstsüchtige Menschen zuführen! Frage Dich daher, redlicher Leser! ob Du zu denen gehörst, welche den stillen, sinnigen, folgsamen, einschicklichen, guten Geist in der Schule befestigt haben; ob vielmehr in Deiner Schule ein wildes Durcheinanderfahren, kecker Leichtsinn und freches Wesen herrschend geworden ist? Und wenn dann das Erstere ist, so mögest Du dich freuen, daß Du der Jugend mehr giebst, als die Fertigkeiten des Lesens, Rechnens und Schreibens und andere Aeußerlichkeiten, Dich freuen, daß Du wirklich ein Erzieher der Jugend bist. Wenn Du aber das Andere eingestehen mußt, dann mögest Du bedenken, daß, wenn auch die Schüler die schönste Handschrift, die höchste Lese- und Rechenfertigkeit gewännen, und wenn sie sängen, wie die Nachtigallen, du dich doch nur für ein verderblich wirkendes Glied der menschlichen Gesellschaft anzusehen hättest. Das Höchste in der öffentlichen Schule ist nicht der Unterricht, sondern die Zucht. —

Das Andere, was den Einfluß der gewonnenen Ueberzeugung, daß der willige Gehorsam in Schule und Staat eine unerläßliche Eigenschaft guter Schüler und Bürger sei, in seinen Folgen schwächt, ist die Meinung, daß sich der Geist des Ungehorsams, namentlich unter den Bürgern unseres Staates, nicht weit verbreitet habe, daß also in dieser Hinsicht ein öffentlicher Tadel, oder gar eine öffentliche Anklage zu den höchsten Ungerechtigkeiten gehöre, daß es daher auch in den Schulen so schlimm nicht stehen könne.

Ohne nun hier als öffentlicher Ankläger auftreten zu wollen, kann ich doch meine entgegengesetzte Ansicht nicht zurückhalten. Ich halte nämlich dafür, daß der Geist der Opposition, des Widerspruchs, der Frechheit und des Ungehorsams am Rheinstrome weit genug verbreitet sei, und ich bin daher der Meinung, daß sich hieraus auf die Wirksamkeit der Schule — die, ich wiederhole es, nicht allein die Schuld trägt — für das öffentliche Leben ein Schluß bauen läßt. Ist es unwahr, daß am Rheine die Verordnungen

der Behörden sehr häufig der einseitigsten, unberufensten, bittersten und gehässigsten Kritik unterworfen werden? Ist es unwahr — um innerhalb der Gränzen der Wirksamkeit dieser Blätter stehen zu bleiben — daß die Verordnungen, das Schulwesen betreffend, an sehr vielen Orten heimlichen und offenen Widerspruch und Widerstand erfahren? Ist es unwahr, daß die heilsamsten Verordnungen, den Schulbesuch betreffend, oft nur halb, oft gar nicht in Ausübung gebracht werden? Ist es unwahr, daß neue Institute, wie überhaupt die Anordnungen von oben, den bittersten und lautesten Tadel erfahren? Ist es es unwahr, daß sich Menschen in einem Interesse zusammen thun und berathschlagen, wie man diesem oder jenem Ansinnen der Regierung sich entziehen könne? Ist es unwahr, daß die Gemeinden der Rheinlande zu nichts leichter, als zu Remonstrationen und Protestationen gegen die Regierungen, selbst bis zu den höchsten Behörden hin, aufgeregt (oder aufgewiegelt) werden können? Ja, ist es unwahr, daß die Verordnungen der Behörden, noch ehe man sie kennt, häufig schon mit Mißtrauen und Widerspruchsgeist erwartet und aufgenommen werden?

Nach meiner Meinung ist es also, und wer nicht befangen ist in der Ansicht, daß am Rheine Alles am besten sei, und wer den Geist anderer Provinzen kennt, wird gewiß beistimmen. Ich halte es — wenn auch nicht für zeitgemäß, oder — wie Viele meinen — nicht für klug — doch für Pflicht, diese Ansichten, namentlich in so weit sie das Schulwesen betreffen, auszusprechen, in der stillen Hoffnung, daß es eigentlich immer zeitgemäß und auch immer klug sei, zu sagen, was wahr ist. Und wenn die ausgesprochenen Behauptungen wahr sind, so dürfte es an der Zeit sein, auf die Erforschung der Quellen so großer Uebel zu denken. Es gehört nicht hieher, sie alle aufzuspüren — was inzwischen kein sehr schweres Geschäft zu sein scheint — sondern nur die Zuchtlosigkeit vieler Schulen als eine derselben zu bezeichnen. Und wenn das einmal feststeht, daß viele Schulen diesen fressenden Krebsschaden an sich tragen, und wenn es nicht bezweifelt wird, daß derselbe auch das öffentliche Leben mit Krankheitsstoff inficirt: so dürfte es anzurathen sein, die Ursachen der Zuchtlosigkeit, welche in vielen Schulen herrscht, und damit die Mittel aufzusuchen, welche geeignet sind, den Schulkörper zu heilen.

Solche Rede gefällt dem Einen oder Anderen, auch dem

einen oder anderen Lehrer nicht. Man soll überall Alles herrlich und schön finden, überall in hohen Redensarten über die Vortrefflichkeit des Landes und des Sinnes seiner Bewohner deklamiren u. s. w. Ich halte solche Menschen für die — Feinde des Landes, und — wenn ihr Thun die Schule betrifft — für die Feinde des Schulwesens. Es steckt uns an vielen Orten der Dorn im Fleische, und wer redlich ist, der sagt es offen und frei. Denn es ist nicht wohlgethan, einem Kranken einzureden, oder Andern glauben zu machen, derselbe sei ganz gesund. —

Es giebt Lehrer, die unseren Stand gern mit äußeren Ehren bekleidet sähen, und es daher sehr übel aufnehmen, wenn man in unserem Stande nicht Alles vortrefflich und bewunderungswürdig findet. Diese beweisen dadurch, daß sie die Quelle, aus welcher sich Segen und Unsegen über die Verhältnisse der Schulen und Lehrer ergießt, noch nicht aufgefunden, und daß sie die ewigen Gesetze des Weltlaufs nicht erkannt haben. Sonst würden sie von der Wahrheit durchdrungen sein, daß — wenn sie es verstehen können — der Geist die Formen schafft und zerbricht, und daß man für Blüthen und Laubschmuck nicht zu sorgen braucht, wenn nur die Wurzeln den schaffenden Erdgeist in die Krone leiten. —

Ich sprach vorher von den Feinden des Schulwesens. Ich muß hier noch ein offenes Wort beifügen.

Zu den größten Feinden der Sache, der wir zu dienen haben, und unserer Person, deren Wohl durch jene bedingt ist und bedingt sein muß, halte ich diejenigen, welche überall dem Lehrerstande *schmeicheln*. Es sind dieß unsere — falschen Freunde, die uns mehr Leid zufügen, als unsere wahren Feinde.

Zu unseren Feinden rechne ich auch alle diejenigen, welche es veranlassen, daß jetzt manche Lehrer in Alles hineinsprechen, und sich in öffentlichen Blättern vernehmen lassen, da es doch viel gerathener und besser wäre, wenn sie erst die Lücken ihres Wissens und Könnens auszufüllen dächten. Diese Ansicht theilen die einsichtsvollsten und redlichsten Männer, die es mit dem Schulwesen wahrhaft wohlmeinen. Ist es nicht ein wahrer Jammer, daß, wo nur einige Lehrer einmal ein wenig ordentlich zusammen gesprochen und sich etwa einiges Gute mitgetheilt haben, gleich davon, wie von einem bewunderungswürdigen Phänomen,

in öffentlichen Blättern deklamirt wird! Ist es nicht ein jammervoller Anblick, daß man in hochtrabenden Darstellungen, die sich freilich dadurch schon selber richten, da von Liebe und Eintracht posaunt, wo doch der Mangel wahrer Eintracht sich dem Gefühle jedes Einzelnen nur zu nahe gelegt hat! Ist es nicht ein jammervoller Anblick, über hochgehende und schwere Dinge Leute öffentlich absprechen zu hören, die noch den elementarischen Kampf mit der äußeren Darstellung in Wort und Rede nicht glücklich bestanden haben!

Es ist wahrlich nicht gut so. Solche Leute bringen uns gewiß nichts Gutes, nicht über ihr Haupt, nicht über das unsere, nicht über unsere Sache. In stillem Kreise das Gute wirken, an eigener Fortbildung redlich fortarbeiten, im kleinen Punkte die Kraft sammeln, ist bei weitem das Bessere. Wenn ich in diesen Aeußerungen auch Manchem nicht gefalle, so bin ich doch gewiß, daß ich im Sinne der einsichtsvolleren Lehrer spreche. Deren und mein Streben geht nicht nach dem Beifall der Menge, wenn es sich nicht mit der Wahrheit verträgt. Unverholen und in der festen Ueberzeugung, daß es also auch die wahre Klugheit sei — denn die Wahrhaftigkeit ist zugleich die eigentliche Klugheit, und eine andere sollte keiner kennen — nenne ich die Gebrechen des Schulwesens. Denn dem Besserwerden und Bessermachen muß die Einsicht des Besseren vorangehen. Unser ganzes Wohl ist aber nach ewigem Gesetze daran geknüpft, daß wir das Rechte thun, folglich, daß in unseren Schulen der rechte Geist herrsche. Der bleibt aber, gleichfalls nach ewigem Gesetze, verbannt, wo der Lehrer das Spielzeug einer ausgelassenen Jugend ist, wo er nicht das Regiment führt mit kräftigem Sinne, wo unbedingter Gehorsam, stille Bescheidenheit und ehrfurchtsvoller Sinn unbekannte Dinge sind. Darum laßt uns bedenken, was zu unserm wahren Frieden dienet!

A. D.

IV.

Ein pädagogischer Blick auf Fabriken und — eine menschliche Bitte.

»Es war schwer (bei dem Besuche der Fabriken in Elberfeld), sich des Gedankens zu erwehren, wie ganz unverhältnißmäßig der Gewinn der reichen Inhaber dieser großen Arbeitshäuser gegen den kärglichen Lohn derer sei, auf welchen die Last der Arbeit liegt. Man wird auch zweifelhaft, ob es möglich sei, daß der Geist dieser vom Morgen bis in die Nacht arbeitenden Klasse, die fast mit den Dreh- und Spinnmaschinen in eine Linie tritt, bei dem immer wiederkehrenden Mechanismus noch Kraft behalten könne, Ideen zu erzeugen und an innerer Bildung fortzuschreiten.«

Niemeier's Beobachtungen auf Reisen, dritter Band, zweite Aufl., Halle 1824, S. 243 über Elberfeld.

An einem dunkelen Wintertage, Abends 7 Uhr, fuhren wir von der Höhe in das Wupperthal hinab. Welch ein Anblick! Aus allen Gegenden, aus jedem Winkel rechts und links leuchteten uns helle Lichter aus großen und kleinen, zum Theil sehr geräumigen und schönen Gebäuden entgegen. Der Himmel war mit Wolken bedeckt, aber auf der Erde leuchteten die Sterne von verschiedener Größe und verschiedenem Glanze, wie am Himmel in sternhellen Nächten. Wir waren alle überrascht. Gewerbreiches, gesegnetes Land!

rief einer der Unsrigen in die Nacht hinein. Hier herrscht Wohlstand, hier geht das Geld rasch aus einer Hand in die andere, hier läßt sich etwas machen. Mit welcher Eleganz sind — fuhr ein im Wupperthal Bekannter fort — in Gemarke und Elberfeld die Fabrikgebäude und Wohnungen der Fabrikherrn aufgeführt! Wie herrlich wird man dort bewirthet! Die Societätshäuser gleichen Palästen! Die Schiffe der Kaufleute gehen auf den Weltmeeren, die künstlichsten Fabrikate nach allen Gegenden der Erde hinführend!

Unter solchen Bemerkungen war unser Wagen einem Gebäude-nahe gekommen, welches, nur durch eine Bleiche vom Wege getrennt, das Licht seiner Lampen bis zu uns herüberwarf. Laßt uns stillhalten, bat ein mitreisender Pädagog, der bisher nur zugehört hatte, und eintreten in das stattliche Haus, die gepriesenen Herrlichkeiten von innen zu beschauen. Denn mich, fuhr er fort, interessirt der Mensch, und unter den Menschen das Kind, mehr als prachtvolle Gebäude, schwer beladene Tafeln und schöne Fabrikwaare. — Es geschah. Man besah die aus 2 Sälen bestehende große Spinnerei, in welcher ungefähr 20 Erwachsene und 60 bis 70 Kinder beschäftigt waren. Die Reisenden hatten sich in den weitläuftigen Sälen zerstreut, fanden sich aber nach ganz kurzer Zeit am Ausgange wieder zusammen, den Rückweg suchend. Stille ging man zum Wagen zurück, und selbst nach dem Einsteigen sprach keiner ein Wort. Endlich machte der Pädagog seinem gepreßten Herzen durch Worte Luft, indem er ungefähr folgende Bemerkungen äußerte, welche keiner widerlegte.

Ich kann nicht leugnen, liebe Freunde! daß mich der Besuch der Spinnerei recht unangenehm überrascht hat. Die trübe, schwere Stickluft hat mir fast den Athem geraubt; das Gerassel der Maschinen erinnert mich an das Kettengerassel auf der Galere zu Antwerpen; der Anblick der Erwachsenen bewegte mein Herz zu mitleidigen Gefühlen. Ihre Gesichtsfarbe blaß und gelb, ihr Auge matt, ihr Geist sichtbar gestumpft. Welch ein Unterschied zwischen ihnen und unseren Bauern jenseit des Rheins in unseren fruchtbaren Ebenen! Wie unglücklich sind diese Menschen, die, um ihr Leben zu fristen, von früh bis spät in diesem glänzenden Elende ihre Tage zubringen und durch wechsellose, durch Einförmigkeit ermüdende, markverzehrende Arbeit sich und die Ihrigen kümmerlich ernähren müssen! Wahr-

haft gejammert hat mich eine Mutter, die mit ihrem Säugling an der Brust emsig fortspann. Vollends zerrissen hat mir das Herz der Anblick der Kinder, welche in diesen Fabriken um den Frühling ihres Lebens gebracht werden. O rühmet mir nicht einseitig das Glück dieses Thales! Ich sehe hier nur allgemeinen Jammer und schleichendes Elend neben einigen scheinbar Glücklichen, welche sich durch das Blut der Armen, durch die Arbeit der Kinder bereichern. Auch sie sind nicht wirklich glücklich, wenn sie menschlich fühlen. Wie wäre dieß möglich, wenn man rund um sich her nur Schattenmenschen erblickt? Anstatt daß unsere Bauernkinder unter Bäumen und Blumen aufleben, durch einfache Kost und frische Luft fröhlich aufwachsen, sich ergötzen an dem Gesange der Nachtigall und dem Getriller der Lerchen — hören diese Sclavenkinder nichts als das Geschnurr der Maschinen, an die sie vom 7ten oder 8ten Lebensjahre angeschmiedet werden, ihr Leben lang. Wie ist da an eine fröhliche Entfaltung des Leibes und des Geistes zu denken? Nein, diese Kinder verkrüppeln an Seele und Leib; dieses Thal ist nicht eine Stätte des Glückes, sondern eine Wohnung des menschlichen Elendes und des irdischen Jammers. Tief in der Seele betrübt bin ich beim Gedanken an die unseligen Folgen dieser Sclaverei der Kinder.

Auf ähnliche Weise sprach der Pädagog seine ersten Gefühle und Gedanken aus. Die Begleiter hatten ihm zugehört, und konnten ihm, da der Augenschein sie von der Wahrheit dieser Bemerkungen überzeugt hatte, nicht widersprechen. Einer erwiederte, daß er in die Klagen des Freundes einstimmen müsse, daß er aber glaube, daß der Gebrauch der Kinderhände in den Fabriken ein nothwendiges Uebel sei; daß die Erfindung der Maschinen und die Nothwendigkeit, die Fabrikate möglichst wohlfeil zu liefern, auch den menschenfreundlichen Fabrikherrn nöthige, Kinder anzustellen, und daß der Einzelne dem Triebe seines Herzens schlechterdings nicht folgen könne, so lange es nicht allgemeiner Gebrauch werde, nur Erwachsene arbeiten zu lassen. Allerdings, antwortete der Pädagog, würde man vielleicht unrecht thun, dem einzelnen Fabrikherrn Vorwürfe zu machen; nur durch gemeinschaftliche Verabredung kann dem Uebel Einhalt gethan werden. Ich freue mich, daß Sie sonst meiner Meinung nicht abhold sind. Und es bedarf auch wirklich für den, der weiß, was ein Kind ist, der einsieht, daß der

Mensch eben so gut verkrüppelt, wie das Pferd, wenn es zu frühe zu harten Arbeiten gebraucht wird; welcher überzeugt ist, daß nur eine heiter durchlebte Jugend zu den Anstrengungen des männlichen Alters fähig macht, für Solchen bedarf es des Beweises nicht, daß Fabrikanstalten, in denen unerwachsene, zarte Kinder täglich 12 und mehr Stunden arbeiten, zu den, vom Staate gebilligten Menschenverkrüppelungs-Anstalten gehören, das Mark der Arbeiter verzehren, sie frühe zu Greisen machen, sie um die Jugend und dadurch um das Leben betrügen, die menschliche Gesellschaft mit Armen übervölkern, zum heimlichen Lasterleben nothwendig verführen, einzig nur der Phantasie Spielraum lassen, mit Hemmung aller Entwickelung höherer Geisteskräfte, dadurch aber schwärmerische Ansichten von Lebensbestimmung und Christenthum zu Tage fördern, den in Fabrikgegenden herrschenden Sektengeist herbeirufen, und im Allgemeinen das wahre Wohl des Staates, welches nur durch kräftige und gesunde, durch einfache, naturgemäß erzogene Bürger gefördert wird, untergraben, überhaupt aber sich an der Menschennatur wahrhaft versündigen.

Ich gebe es zu, fuhr der Pädagog fort, daß der Einzelne dem großen, weit verbreiteten Uebel nicht allein abzuhelfen vermag, obgleich auch er für die Kinder, durch deren Arbeit er sich nährt und bereichert, Vieles thun kann, wenn nur, wie leider selten ist, ein menschliches Herz ihm im Busen schlägt. Allerdings würde er, wollte er allein den höheren Arbeitslohn, den man dem Erwachsenen geben muß, bezahlen, mit den anderen Fabriken nicht Marktpreis halten können, folglich zu Grunde gehen. Auch ist an eine gemeinschaftliche Verabredung, nicht unmündige Kinder mehr zu gebrauchen, aus bekannten Gründen gar nicht zu denken. Folglich kann dem fürchterlich verderblich wirkenden Uebel nur von Seiten des Staates abgeholfen werden. Und der Staat hat nach meiner Meinung diese Pflicht. Er ist der Obervormund aller bürgerlichen Einrichtungen. Und kein Mensch hat das Recht, eine Anstalt zu errichten, wodurch das Wohl Anderer, auch selbst mit deren Bewilligung, gefährdet wird. Der Staat verbietet es, Wucherzinsen zu nehmen. Und es sollte erlaubt sein, die Noth des Nebenmenschen benutzend, den Kindern Gesundheit, Kraft, Leben und die Möglichkeit der Ausbildung zu nehmen? Das sei ferne. Der Staat gebe das Gesetz, daß vor einem

bestimmten Lebensjahre kein Kind in irgend eine Fabrik als Arbeiter aufgenommen werden dürfe; er setze die Anzahl der Stunden fest, welche der nicht völlig Erwachsene sich zur Arbeit verpflichten darf, damit nicht der, der mit Menschenblut Wucher zu treiben Lust hat, ein Krebs werde an der Gesundheit der unerwachsenen Mitglieder des Staates. Mögen wir dann unsre Fabrikate etwas theuerer bezahlen müssen! Um den Marktpreis mit den Ausländern halten zu können, dafür kann der Staat durch andere Mittel sorgen. Oder die heilige Allianz verabrede gemeinsame, für alle europäischen Kinder gültige Maaßregeln. Das wäre ein Werk, wodurch sie sich das Lob der Kinder bereitete, folglich einer heiligen Allianz würdig. — Möchte, so schloß der Pädagog, meine Bitte um Linderung oder gänzliche Abwehrung des Unheils der Kinder, das ihnen aus der Fabrikarbeit erwächst, zu den Ohren und Herzen derjenigen dringen, welche die Gottheit zu Genien der Menschheit bestellt hat! — Ewig glänzen wird Pestalozzi, der Freund der Armen, der Verbesserer der Armenschulen, auch wenn alles Andere, was er gethan und gewollt hat, vergessen werden sollte. —

Nachschrift.

Nicht ohne innige Freude und nicht ohne Dank gegen die humane Gesinnung der oberen Lenker unseres Staates habe ich von den Schritten Kenntniß genommen, welche von oben bereits gethan sind und noch beabsichtigt werden, um das Loos der unglücklichen Fabrikkinder zu lindern. Möchte doch dieses große Werk gelingen!

Nach meinem Bedünken ist die Noth der meisten Fabrikkinder in den Beckedorff'schen Jahrbüchern, die ich mit unvergänglicher Hochachtung gegen den Herrn Herausgeber lese, nicht groß genug geschildert worden. Das Elend der meisten Kinder ist viel umfassender, als es daselbst angegeben wird. Dieselbe Meinung haben alle die Männer, mit welchen ich über diesen Gegenstand gesprochen habe. Auch dürften die bereits erlassenen Verfügungen dem Uebel noch nicht die gehörigen Schranken setzen.

Ist es von der Mehrzahl der Fabrikherren, wie von der Mehrzahl roher Eltern zu erwarten, daß sie dem schönen

Beispiele des Stadtraths Schervier in Aachen, der seine Fabrikkinder täglich und zwar bei hellem Tage 4 Stunden zur Schule schickt, ihren Beifall geben werden? Leider nicht.

Erlauben und gestatten es die Verhältnisse, zumal in großen Städten, wo die meisten Fabriken bestehen, daß die Geistlichen jeden einzelnen Fall, in welchem es einem Kinde vortheilhaft oder nachtheilig ist, eine Fabrik zu besuchen, richtig beurtheilen können? Unmöglich. Die Geistlichen können den Geist der einzelnen Fabriken, die Verhältnisse, der einzelnen Familien und des einzelnen Kindes nicht so genau kennen, daß sie ein sicheres Urtheil hätten. Das wäre zu viel verlangt. Auch erschweren die zwischen Geistlichen und Gemeindegliedern überall bestehenden Verhältnisse die Ausführung der Verordnung, daß die Geistlichen, im Falle des Mißbrauchs der Kinder, oder wenn überhaupt für die Sittlichkeit und Gesundheit derselben ein Nachtheil zu befürchten wäre, ihnen alsdann den Besuch der betreffenden Fabrik durch strenges Halten auf regelmäßigen Schulbesuch unmöglich machen sollen. Ich habe Grund zu der Besorgniß, daß dieser Verordnung gerade an den Orten, wo ihre Ausführung am dringendsten sein möchte, am wenigsten Genüge geleistet werden wird. Die Verhältnisse erschweren die Ausführung, machen sie fast unmöglich.

Deßwegen weiß ich in der That keinen andern Rath als den oben angedeuteten: 1) gesetzliche Bestimmung des Alters der Kinder, vor welchem kein Kind zur Fabrikarbeit zugelassen werden darf, mit Androhung bestimmter und schwerer Strafen im Falle des Zuwiderhandelns für den Fabrikinhaber, die Eltern und für die Lehrer, wenn letztere diese gesetzwidrigen Handlungen nicht zur Anzeige bringen; 2) gesetzliche Bestimmung der Anzahl der Stunden, welche ein Kind bis zu einem bestimmten Alter täglich in den Fabriken zubringen darf, mit Festsetzung bestimmter Strafen im Falle der Uebertretung des Gesetzes.

Nach meiner Ansicht dürfte kein Kind vor dem vollendeten 10ten Jahre eine Fabrik betreten, und von dieser Zeit an bis zum vollendeten 12ten höchstens 4, vom 12ten bis 14ten höchstens 6 Stunden täglich. —

Der Segen Gottes komme über alle diejenigen, welche sich der Noth der Kinder erbarmen!

V.

Werth des Frohsinnes der Kinder.

Die Schrift sagt: nichts ist besser, als daß ein Mensch fröhlich sei bei seiner Arbeit, und wir sagen: nichts ist besser für ein Kind, als daß es fröhlich sei immerdar. Könnten wir Erwachsene doch immer fröhlich sein, in Freud und Leid, in Kampf und Schmerz, wie bei Spiel und Tanz, Fröhlich in Leid, fröhlich in der Betrübtheit. Der wäre ein vollendeter Mensch, welcher immerdar fröhlich wäre im Guten. Eine seltene Erscheinung! Darum, weil wir nicht immer frohen, getrosten Muthes sind, nicht immer mit Vertrauen zu dem Lenker unserer, wenn auch finstern, Tage, hinaufblicken, nicht immer mit bescheidenem Selbstvertrauen schaffen, so lange es Tag ist, nicht immer uns auf den verlassen, von dem doch allein die Hülfe kommen kann; darum wollen wir die Kinder wenigstens nicht stören in ihrer natürlichen Fröhlichkeit. Natürlich ist diese Stimmung des Kindes; denn das natürliche, gesunde, gute Kind ist guter Dinge. Ja nur das gute Kind ist recht fröhlich in seinem Sinne, und das wahrhaft fröhliche Kind ist gewiß ein gutes Kind. Spielen ist sein Element, und (bis zum 6sten Jahre hin) größtentheils seine Bestimmung, und zum Spiel paßt nicht ein mürrisches Gesicht. Ein nicht fröhliches Kind ist — wenn es anders leiblich gesund ist — gewiß kein Naturkind mehr, und seine Verstimmung klagt laut seine Eltern, Lehrer und Erzieher an; denn wie schwer hält es, einem Kinde die natürlich frohe Gemüthsstimmung zu rau-

ben! So schwer, als es überhaupt hält, die Natur aus einem Wesen auszutreiben. Immer kommt sie wieder, und was so oft wiederkehrt, ungeachtet aller Veranstaltungen und Mühe, das Gegentheil hervorzubringen, das ist Natur, das soll sein.

Habe, du Erzieher, Respekt vor Allem, was sein soll! Hier ist die Spur der Natur, Gottes Werk und Finger. Darum störe des Kindes Fröhlichkeit nicht! Was der heitere, belebende Sonnenschein den Frühlingspflanzen ist, das ist die Fröhlichkeit der Frühlingsblume, Kind genannt. Ohne Sonne erheitert uns kein Tag, und kein Frühling entzückt ohne ihren milden Schein, und der, solchem Frühling folgende Sommer bringt spärliche Aerndte. Gerade so ist es mit dem Kinde. In Heiterkeit seines Sinnes entwickeln und entfalten sich alle seine Anlagen naturgemäß, ohne künstliche Wärme, ohne alle Kunst. O daß doch jeder Mensch so natürlich bleiben könnte, wie das Kind!

Häufige Wiederkehr derselben Thätigkeit, Gefühle und Begehrungen erzeugten nach und nach die Gewöhnung an dieselbe. Eine lange Reihe von fröhlich verlebten Tagen in heiterer Geistesstimmung hat daher, besonders in dem weichen, unentschiedenen Zustande des Kindes, nothwendig eine bleibend fröhliche Gemüthsstimmung zur Folge. Hat der Geist einmal eine gewisse Festigkeit und Reife erlangt, so ändert sich nicht leicht mehr die Grundstimmung desselben.

Wer fröhlich ist, ist aufgelegt zum Arbeiten, Anpacken und Versuchen. Der Mürrische sieht in sich hinein, in Unthätigkeit. Wo also rechte Regsamkeit unter den Kindern statt findet, da ist es gut. Die Klagen der Mütter bei vielen Kindern, über Unruhe, Beweglichkeit und Spektakel, sind für sie selbst ein Lobspruch; denn sie hat alsdann die Natur nicht aus den Kindern ausgetrieben. Das ist ein Naturkind, das bald jedes ihm widerfahrene Leid vergißt, dessen heitere Stimmung ihm Natur geblieben. Oft sieht das wie Leichtsinn aus, ist es aber darum noch nicht. Ein 4jähriger Knabe sah seinen Großvater zum Kirchhofe tragen. Er erzählt darauf einem Fremden diese Begebenheit, hinzufügend im Kindeston: sie haben ihn in einen sehr schönen Sarg gelegt.

Eines 3jährigen Mädchens Mutter stirbt in des Kindes Gegenwart, und nach einer halben Stunde singt es seiner Puppe ein fröhliches Wiegenlied. Uns Erwachsenen

will Speis und Trank nicht munden, wenn wir Trauriges erlebt haben; das gesunde Kind hat allezeit Hunger und Durst. Das ist kein Leichtsinn, sondern Natur. Und was will die Natur mit dieser Beschaffenheit des kindlichen Gemüthes? Fröhliche Entfaltung seines Lebens. Die gedeiht nur im Sonnenschein des Gemüths; darum läßt sich der Knabe durch nichts in seinem Elemente stören. Fröhlich schlägt er am frühen Morgen die Augen auf, fröhlich greift er zum Steckenpferde und zur Puppe, fröhlich verzehrt er sein Morgenbrod, fröhlich treibt er sich durch den langen, ihm sehr kurzen Tag, und fröhlich geht er in die Schlafkammer, singend schläft er ein, fröhliche Träume umspielen seine Stirne — Fröhlichkeit ist sein Element.

Stellet darneben das mürrische, finstere Kind! — Ein finsteres Kind! — Ein Widerspruch in sich. Eine Karikatur, keine Ehrensäule für die Schule, die es besucht. Auch in der Schule herrsche unter den Kleinen, wie unter den Großen, geregelte und gesetzmäßige Ordnung und Heiterkeit. Das heitere Kind lernt doppelt, und nur das geht in's Leben über, was man fröhlich lernt. Eine Schule, in welcher Fröhlichkeit der Grundzug der Kinder ist, ist ein Frühlingsgarten mit hoffnungsreichen Knospen und Blüthen.

Fröhlichkeit stärkt und stählt für kommende Mühen und Beschwerden. Wahre Fröhlichkeit ist nicht Tändelei und Spielsucht, sondern Ernst und Thatenlust. Fröhlichkeit ist verbunden mit Wißbegier und Lernlust. Der Murrkopf hat gewöhnlich Lernscheu. Willst du also die Lernlust im Kinde erhalten und wecken, so erhalte ihm den heiteren Sinn, und erwecke ihn, wo er nicht ist! Kannst du das, Lehrer und Erzieher, wenn du mit Seufzen an deinen Beruf denkst, mit heimlichen Klagen in der Schule arbeitest, wenn Wolken deine Stirne umhüllen? Kannst du das, Vater oder Mutter, wenn du in deinen Kindern nur Hindernisse deiner Vergnügungen siehst, nur die Beengung deiner freundschaftlichen Verhältnisse durch die Kinder, Plagen genannt, fühlst, nur heiter bist außer dem Hause?

Der Lehrer und Erzieher sei vor allen Dingen ein fröhlicher Mensch; nicht gerade ein solcher, der in der Gesellschaft lustig ist, es darum aber in seiner Werkstätte oft am wenigsten ist; sondern ein solcher, dessen Gemüth heiter ist, wie der Frühlingsmorgen. Sollte das wohl möglich sein, wenn den Lehrer Nahrungssorgen drücken, wenn er mit ei-

nem bösen Weibe verheirathet ist, wenn er mit seinen Collegen im Streite lebt, wenn er sich der Spielsucht und anderen Suchten ergiebt ꝛc. ꝛc. ???

O daß doch jeder Vater, jede Mutter, jeder Lehrer immer fröhlich wäre! Dann herrschte auch Fröhlichkeit im Hause, in der Schule.

Ohne Fröhlichkeit keine rechte Liebe; ohne sie kein rechtes Vertrauen zu den Eltern. Wie viel geht mit der kindlichen, unbefangenen Fröhlichkeit verloren! Eben durch das heitere Vertrauen des Kindes zu den Eltern, namentlich zur Mutter, erfährt es die erste Regung der Liebe, der Keim der Dankbarkeit erwacht, und Gehorsam wird sein Eigenthum. Alles dieß, folglich die Grundlage aller Religion, raubt dem Kinde der Feind der Fröhlichkeit!

»Seid fröhlich allezeit!«

VI.

Werth des Gesanges in der häuslichen und öffentlichen Erziehung.

Wenn der Gesang zur Herzens-, nicht zur Kopfsprache gehört; wenn er nicht Begriffe versinnlicht, sondern Gefühle; wenn der einfache Gesang das Gemüth bewegt, der verkünstelte, verschnörkelte den Hörer kalt läßt; wenn der Mensch nur dann singt, wenn sein Gemüth bewegt ist, und zwar auf eine sanfte, wohlthuende, fröhliche oder wehmuth-auflösende, besänftigende Weise; wenn der Bösewicht, im Begriff, eine Schandthat zu verrichten, schlechthin unfähig ist, zu singen; wenn überhaupt ein Grad von Natursinn oder Naturliebe oder Naturtreue zum Gesange auffordert; wenn der Gesang heftige Aufwallungen und Affekten mäßigt, und das Herz großen Gefühlen erschließt; wenn, nach Jahn, der Gesang des Gelages bester Gesell ist; wenn man mit Recht den Gesang zu den drei Dingen rechnet, die den Menschen vor der Narrheit bewahren; wenn der Gesang das Herz zur Andacht vorbereitet und erhebt; wenn der Gesang eine Christengemeine, die berufen ist, den Herrn aller Herrn im Geiste und in der Wahrheit anzubeten, wahrhaft erbaut: so bedarf es doch wohl keines Beweises mehr, daß der Gesang zu den vortrefflichsten, tiefstwirkenden Bildungsmitteln gehört, zu denjenigen, welche als eigenthümliche Menschenbildungsmittel unabhängig sind von Zeit, Ort, Herkommen und Cultur. Nur der Mensch kann eigentlich singen; der Vogel pfeift, trillert und zwitschert. Der Gesang ist ein aus-

schließliches Eigenthum des Menschen. Darum ist es natürlich, menschlich und schön, zu singen. In den ergreifendsten Momenten des Lebens und der Schicksale, im Gefühle des Erhabenen und Heiligen, im Gefühle der Nähe Gottes versagt dem Menschen die Wortstimme; aber die Singstimme versagt nicht den Dienst.

Als Friedrich Wilhelm III. nach der Befreiung seines, früher mit Schmach bedeckten Landes von den Franzosen, nach der Eroberung von Paris, und nachdem das siegreiche Heer theilweise wieder in die Heimath zurückgekehrt war; als, sage ich, der geehrte Fürst zum ersten Male wieder nach Berlin kam — Tausende von Menschen waren vor und an das Brandenburger Thor gezogen — die Stadtbehörden waren vor demselben aufgestellt, den Helden zu begrüßen — mochte Mancher an diesem Tage nicht mit den Gefühlen ausgegangen sein, die Jeden hier bei dem Eintritt des Königs in seine treue Hauptstadt ergriffen. Man wollte ihn mit Reden empfangen und die Freude in Worte fassen. Aber Keiner hatte daran gedacht, daß es Keiner vermöge. Als der König in seiner Einfachheit dahergeritten kam, verstummte Alles; Keiner rief Vivat; Keiner bewegte sich von der Stelle; der Schleier der die heimgeführte Victoria auf dem Brandenburger Thore bedeckt hielt, fiel, indem der König nahete. Alles schwieg in Todtenstille. Ungeachtet der Tausende von Menschen hörte man doch den Hufschlag seines Pferdes. So, in banger unnennbarer Stimmung stand jeder angewurzelt an den Boden, als Einer das Wort fand zur Lösung der Bande, die Aller Brust umklammerten. Was sage ich — Wort? Nein, nicht Worte. Einer stimmte an: »Nun danket Alle Gott!« Und Alle stimmten ein, wie wenn Verabredung vorhergegangen wäre. Der Verehrte hielt still und stieg ab. In raschem Takte erscholl das herrliche Gotteslied aus tausend Kehlen, und erst, nachdem so dem Herzen seine Rechte widerfahren, begann der unendliche Jubel mit Vivatrufen, Bewillkommnen und Kanonendonner. Ja, der wahre Gesang schmelzt das Herz des Bekümmerten, entwaffnet den Kannibalen, und trägt das Herz in die Nähe des Allgütigen.

Darum laßt uns mit unsern Kindlein singen! — Darum wollen wir unserem Natorp und anderen Männern danken, die den Gesang in die Schulen wieder einführten. Keine Schule und keine Familie entbehre des Gesanges!

Der Naturmensch singt gern, wie das Kind. — O Gott! könnten wir immer singen, wir wären besser. In der Schule berühren manche Mißtöne das Ohr des Lehrers und des Kindes. Und auch in der besten Familie geht es manchmal holperig und schief. Dort, wie hier, muß nicht selten getadelt und gestraft werden. Und doch entwickelt sich nicht in Disharmonie, sondern in Harmonie der Mensch auf die rechte Weise. Und wir sollten die Harmonie der Töne und der Herzen gering achten oder gar verschmähen? Siehe, du Familienvater, du Mutter der Kinder, wie schön es ist, wie erquickend und labend, wenn du am Abende des mühevollen Tages mit deinen Kindern und deinen Dienstboten ein schönes Lied anstimmst. Die Disharmonie schwindet durch diese Harmonie. Nicht einen kleinen, sondern einen sehr großen Theil der Schönheit der »Lebensläufe in aufsteigender Linie« *) verdanken diese der sangreichen Frau Pastorin. Nicht überall findet sich Gelegenheit, nicht überall erlauben es die Verhältnisse, Dich und die Deinigen mit dem Spiele musikalischer Instrumente zu erheitern; aber Du hast ja von Gott ein musikalisches Instrument erhalten! Dieses spiele! Singe! Es giebt nicht leicht eine Arbeit, die nicht zuweilen einen Gesang ertrüge. Der Landmann kann hinter dem Pfluge singen, der Fabrikarbeiter an dem Webestuhle, die Magd an dem Spinnrade. — Nur eine verkehrte Polizei verbietet das Singen sittlicher Lieder von Seiten der Handwerksburschen vor der sogenannten Polizeistunde. An Etwas will das Herz des Menschen hängen, und Etwas will es treiben. Wer singt, denkt nichts Böses und thut nichts Böses. Ein Mensch muß schon sehr entartet sein, den nicht eine Familie sanft erregt, die er singend antrifft. Wie tief wirkt nicht ein edler Kirchengesang! Wenn aber irgendwo Einfachheit herrschend sein muß, so ist es im Gesange. Nicht Triller und Künsteleien, nicht kunstvolle Arien und Läufe wirken recht ergreifend, sondern der einfache Gesang, wie das fröhliche Herz ihn singt. Und, wenn ich Dir rathen soll, so sei sorgfältig in der Wahl des Gesang-, überhaupt des Musiklehrers für deine Kinder! Soll ein Solcher mehr thun und leisten, als deine Kinder durch musikalische Fertigkeit für die große Gesellschaft bilden; soll er auf das

*) Ein Roman von Hippel, einer der schönsten, der je geschrieben worden ist. Hier ist mehr als Walter Scott.

Gemüth wohlthätig wirken, so sei er ein rechtschaffener, einfacher, schlichter Mensch. Ach wie viel verderben hier nicht manchmal die Künstler!

Auch kein Weichling muß zum Musiklehrer angenommen werden. Die wahre Musik erzeugt weniger weiche und weichliche, als innige und starke Gefühle. Unter der Hand des Weichlings versüßeln die Kinder durch Musik. Ein Solcher tändelt mit seinen Schülern, und verhätschelt sie. Der Ernst entweicht, und Leichtsinn zieht dann in die Herzen durch Adagio's und Duetten. —

Im Gesangunterrichte muß man es mit allem Wesentlichen sehr genau nehmen. Eben deßwegen muß der Gesanglehrer — und jeder wahre Lehrer soll, nach Luther, singen können — der Sache, die er behandelt, sehr kundig sein. Ein Stümper in der Schönschreib- und Lesekunst kann bei treuem Fleiße immer noch Einiges leisten; aber ein Stümper in dem, was zum Gesangunterricht erforderlich ist, leistet weniger als nichts; denn das, was er wirkt, ist schlimmer, als nichts. In einer Schule muß daher gut, oder gar nicht gesungen werden. Hr. Gläser in Barmen meint, daß viele Lehrer der Rheinlande nicht wissen, was zu einem guten Gesange gehört, und daß kein Unterrichtsgegenstand in hiesigen Landen so versäumt worden ist, als der Gesang. Er hat Recht. Wir machen an den in's Seminar tretenden Jünglingen dieselbe Erfahrung. Wir stehen in dieser Hinsicht tief unter Sachsen und Schlesien. Man will das kirchliche Leben der Rheinlande sehr hoch stellen. Wenn dieses gegründet ist, so scheint der Gesang zum kirchlichen Leben nicht gerechnet zu werden. Aber er gehört dazu, und ist ein wesentliches Stück desselben. Der (vorgeblich) höhere Standpunkt der Rheinlande in Hinsicht des Kirchlichen ist dann wenigstens ein einseitiger.

Doch es wird mit dem Gesange besser in unseren Schulen, und dann auch in den Kirchen. Es ist dieß schon an den Aspiranten des hiesigen Seminars und anderer Seminare merklich. Vollkommen gut wird es nur durch eine gründliche musikalische Bildung der Lehrer in den Seminarien. Unter den westphälischen und rheinischen Seminarien steht in dieser Hinsicht Soest bis jetzt oben an. Nebenbei ist es aber auch wieder eine Hauptsache, daß die anderen Unterrichtsfächer des Seminars in ihrer Weise mit gleicher Vorzüglichkeit und Gründlichkeit behandelt werden. Sonst wird der

Seminarist ein (halber) musikalischer Künstler in Einseitigkeit, und dann gewiß kein tüchtiger Lehrer. Ein Seminar hat mehr zu bedenken, als viele Leute meinen, und die Seminarien haben eine so schwere Aufgabe zu lösen, daß die Leute manchmal mit ihrem Urtheile etwas — langsamer sein sollten. Dieselben Leute, welche den Seminarien vielleicht die schlechtesten Subjekte (hier ist das Wort Subjekt an seiner Stelle, sonst nicht —) empfohlen, oder dazu präparirt (!) haben, sind oft die unmäßigsten in Forderungen. Indessen — man muß, durch Lob und Tadel ungestört, seine Straße ziehen. —

Dann wird es besser mit dem Gesange in den Schulen durch die Menge trefflicher Sammlungen und Anleitungen, deren immer mehrere erscheinen. Der um diesen Gegenstand hochverdiente Hientzsch in Breslau hat die Lehrer wieder mit zwei Gesangheften beschenkt. Sie führen die Titel:

1) Neue Sammlung (71) zwei-, drei- und vierstimmiger Schullieder, von verschiedenen Componisten, herausgegeben von J. G. Hientzsch, erstem Lehrer am Seminar in Breslau. Erstes Heft, in drei verschiedenen Ausgaben zu haben, nämlich im G- oder Violin- und im C- oder Diskant-Schlüssel, so wie auch in Ziffern. Ladenpreis 10 Sgr.; im Parthiepreise 7½ Sgr.

2) Drei- und vierstimmige Kirchenlieder ꝛc. von demselben. Erstes Heft, zwei Ausgaben, im G- und im C-Schlüssel. Ladenpreis, geheftet mit Umschlag, 10 Sgr., im Parthiepreise 7½ Sgr. — Beide bei Graß und Comp. in Breslau; letztere auch beim Herausgeber.

Der hiesige Musiklehrer, Hr. Erk, wird bei Bädeker in Essen eine Reihe von Gesangheften herausgeben, in welchen die Gesänge nach den vier Alterstufen der Schüler geordnet sind. Das erste Heft enthält die Materialien für den Gesang der kleinsten Kinder vom 5ten bis zum 8ten Jahre, welche nach dem Gehöre ohne sichtbare Zeichen (am besten mit der Geige — ohne die geht es, wie bewiesen, nirgends vollkommen gut) eingeübt werden sollen. Dieses Heft wird in diesen Tagen fertig und für 6 — 7 Sgr. verkauft werden. Ich hoffe, daß es den Lehrern sehr willkommen sein wird, wie die nachfolgenden, welche mit großer Vorsicht und nicht ohne Geschmack zusammen gelesen worden sind.

Auch soll von Herrn Hientzsch nächstens für solche

Schulen und Singvereine, welche größere Gesangstücke wünschen, ein Heft von kleinen und leichten Motetten und ähnlichen Gesängen erscheinen, worauf hier vorläufig aufmerksam gemacht wird. Wer dasselbe möglichst wohlfeil haben will, kann darauf subscribiren, wobei keiner Gefahr läuft, sondern nur Gewinn hat. Der Subscriptionspreis ist für ein Heft, sechs Bogen Noten stark, 10 Sgr., der Ladenpreis 15 Sgr. Um der Sache und um der Freundschaft zu Herrn Hientzsch willen will ich die Besorgung eingehender Subscriptionen gern besorgen. Wer solche einsenden will, beliebe hinzuzufügen, ob er die bestellten Exemplare im G-, oder C-Schlüssel zu haben wünscht. *)

*) Obige Hefte von Hrn. Hientzsch und Hrn. Erk sind inzwischen wirklich erschienen, und können von hier aus bezogen werden.

VII.

Wie man es im Religionsunterrichte nicht machen soll.

Vorwort.

Für das erste Heft des zweiten Bandes der Rh. Blätter war ein Aufsatz bestimmt, welcher die Verderblichkeit der gewöhnlichen Behandlung des Katechismus in Kirchen und Schulen nachweisen und überhaupt zeigen sollte, wie verkehrt es sei, die Religion, das Heiligste der menschlichen Brust, gedächtnißmäßig mittheilen zu wollen. Allein der Brand in Schwelm vereitelte damals mein Streben.

Und doch ist der eben berührte Gegenstand von außerordentlicher Wichtigkeit! Es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, wie der Religionsunterricht ertheilt wird. Es giebt in der Schule nur einen noch wichtigeren Gegenstand, nämlich die Beschaffenheit des Lehrers selbst, die Art seiner Gesinnungen und seines Lebens. Nach diesem tritt aber gleich als Moment zweiten Grades die Art und Weise auf, in welcher der Lehrer die Religion behandelt. Es wird gut mit dem Religionsunterrichte stehen, wenn der Lehrer selbst von Religionswahrheiten und von sittlichen Grundsätzen durchdrungen und durchglüht ist; wenn ihm selbst die Lehren der Tugend und Frömmigkeit heilig sind; wenn er sich derjenigen Stunden und Augenblicke seines Lebens in heiligen Gefühlen bewußt ist, in welchen er, von den höchsten Gedanken durchdrungen, dem göttlichen Geiste sich nahe fühlte; wenn er das Erhabene und Hohe, was immer ein

Unsichtbares ist, sich zu Zielpunkten seines Strebens gemacht hat, also in seinem eigentlichen Leben und Sein unsichtbaren, göttlichen Dingen entgegenstrebt; wenn er nicht nur das Dasein der ewigen Welt für wahr hält, sondern auch das Leben in ewigen Dingen für das eigentliche Leben der Seele erachtet; wenn er das Leben im Glauben an die höchsten Dinge und in heiliger, dienender, wahrer und kräftiger Liebe gegen die Menschen für höher erachtet, als Alles, was mit dem Verstande begriffen und mit den Sinnen geschaut werden kann; wenn er — — — doch ich weiß nicht, wo ich enden sollte, wollt' ich es versuchen, das, was ich im Gefühle trage, ganz in Worte zu kleiden. Es ist auch ganz recht, daß hier Gefühl und Gemüth mitsprechen; ja ihnen ist hier die erste Stimme einzuräumen. Wahrhaftig, auch ich schätze das Wirken und Schaffen des Verstandes; aber dabei halte ich es doch für einen wahrhaft entsetzlichen Irrthum, wenn Einer in religiösen Dingen dem Verstande das Primat zuerkennt. Es ist nichts gewisser als dieß, daß der Verstand von einer ewigen Welt nichts weiß. Wer daher nur die Sprüche desselben gelten lassen will, muß, wenn er konsequent ist, das Dasein der unsichtbaren Dinge leugnen. Aber ein solcher armer Mann hat die Natur des menschlichen Geistes eben auch noch in den Anfängen nicht begriffen, ist sich — in der Regel durch einseitige Erziehung — des Höchsten im Menschen und im ganzen All leider nicht bewußt geworden, und er weiß es nicht einmal, daß der Mensch in allem Hochsinne, in aller Begeisterung, in aller Liebe und Treue von ganz anderen Faktoren geleitet wird, als von dem, zwar in seiner Art preiswürdigen, aber auf dem Gebiete, von dem hier die Rede ist, verstummenden und — wenn er es wagt, sich hier eine Stimme anzumaßen — erbärmlichen Verstande. Ich halte es für einen wahren Fluch, auch in Betreff mancher Lehrer, daß sie die Natur des menschlichen Geistes so wenig kennen, und die Gränzscheidung zwischen intellectuellem und Gefühls-Vermögen nicht erkennen; daß sie nicht wissen, in welchen Stücken dem Verstande zu vertrauen ist, in welchen nicht; daß sie sich selbst, d. h. dem Heiligthume in ihrem Inneren, daher auch nicht vertrauen; daß sie sich der Unmittelbarkeit des Ergreifens und Ergriffenwerdens in den höchsten Dingen nicht bewußt werden; daß sie wähnen, es müsse Alles auf dem Wege des Begreifens, Beweisens, Deducirens, Ableitens und Erschließens

gefunden werden; daß sie es nicht inne werden, wie man auf diesem Wege gar nicht einmal von dem Sichtbaren und Alltäglichsten sich emporheben kann; es nicht inne werden, wie Kinder auf solche Weise auch in Ewigkeit nicht für religiöse Dinge zu gewinnen sind; daß sie die große Wahrheit nicht aufgefaßt, nicht erlebt haben, daß des Menschen Werth in seinem Gemüthe liegt, daß der Verstand keinen Sterblichen jemals zu einem rechtschaffenen, treuen, begeisterten Menschen gemacht hat; daß solches Alles, ja Alles, um dessen willen es der Mühe werth ist, ein Erzieher zu sein, einzig und allein in der Gemüthskraft des Menschen wurzelt.

Es giebt der Verirrungen in der Schule, wie im Leben, noch sehr viele. Es ist daher nicht so übel, daß die Schule nicht von so großer Macht ist, wie Manche träumen. Die Macht des Lebens, außerhalb der Schule und jedes Unterrichts, ist eine ganz andere Macht. Aber doch ist es von sehr hoher — wenn auch nicht im allgemeinsten Sinne von der allerhöchsten (man muß auch in Worten Maaß halten) — Wichtigkeit, wie die Lehrer über Religion denken, und wie sie den Religionsunterricht betreiben. Wo die Sache nicht rechter Art ist, da vermuthe man nun viel eher Irrthum, als bösen Willen. Die meisten Vergehen haben in falschen Meinungen ihren Grund. Ohnedieß belebt auch den Lehrerstand, nach einer mich wahrhaft belebenden Erfahrung, überhaupt so viel guter Wille, daß er, wo gefehlt wird, meist fehlt, weil die Wahrheit nicht recht erkannt worden ist. Darum wollen wir in redlicher Absicht einander sagen, was wahr ist. Einige dieser Wahrheiten sind: in Religionssachen hat der Verstand nicht die erste Stimme; der Religionsunterricht muß nicht vom Verstande ausgehen; in den höchsten Angelegenheiten des Menschen gelten die unmittelbaren, herrlichen, göttlichen Sprüche des Gemüths; der Bestand des Trefflichen in einem Menschen wird nicht gesichert durch die Verstandes-, sondern durch die Gemüthskraft.

Wozu diese Rede gegen den Verstand in Sachen der Religion? — werdet Ihr etwa fragen. Wer bedient sich denn im Religionsunterrichte dieser herrlichen Kraft? Giebt man nicht Alles dem Gedächtniß hin? Besteht nicht der Unterricht, den man Religionsunterricht zu nennen wagt, an vielen Orten fast einzig darin, daß man unmündigen Kin-

dern die Sätze der Religion, unverstanden und unbegriffen, in Worten und Wörtern eindrückt? Ist solche Weise etwa besser, als darauf zu denken, daß verstanden wird, was man lehrt? —

Ihr habt Recht, werthe Freunde, und Euer Eifer ist gerecht, wenn Ihr meinen solltet, ich wollte den Religionsunterricht ohne Verstand ertheilt wissen. Aber so könnt Ihr mich auch nicht mißverstehen, und Ihr werdet es nicht. Ich ergreife daher eine Ansicht, in der ich Euch ganz beistimme. Euer Widerwillen gegen den Mißbrauch des Gedächtnisses in der Religion ist gerecht. Ich theile ihn ganz mit Euch. Auch hier mögen Viele wohl aus Irrthum fehlen. Doch sprechen wir auch Manche von gerechten Vorwürfen nicht frei. Denn daß man nicht gedächtnißmäßig Tugend und Glauben lernen könne, begreift auch ein ganz beschränkter Kopf. Mit dem Nicht-Wissen kann sich hier nicht Mancher entschuldigen. Viel verzeihlicher ist der Irrthum, es einmal mit der Verstandeskraft zu probiren. Also über den Gedächtnißkram in dem Religionsunterrichte brechen wir gemeinschaftlich den Stab. Wir können hier wieder nicht wohl mißverstanden werden. Wir meinen die bekannte Art und Weise, wie der Katechismus in so vielen Kirchen und Schulen, bis auf den heutigen Tag, traktirt wird. Wer denkt nicht mit Schmerz an die Stunden, in welchen er durch solchen heillosen Unterricht mißhandelt wurde! Wer denkt nicht mit Mitleid an die arme Jugend, denen auf solche Weise die Religion eine Qual wird, von der sie, je eher je lieber, abzukommen wünscht! Und welche Männer haben nicht schon gegen diese Weise gepredigt! — Aber es ist noch nicht genug. Wir müssen es begreifen, daß Verstand und Gedächtniß nicht die Quellen der Religion sind; daß beiden Vermögen in höheren Dingen nur eine untergeordnete Wirksamkeit erlaubt werden darf; daß der Mensch nur behalten soll, was er versteht oder einsieht; daß die Wörtermasse, welche der Katechismus dem Gedächtniß vorhält, als Ballast alle Gemüthskraft des Kindes unterdrückt und lähmt; daß ein solches Kind in der Regel nie zur Selbstständigkeit in religiösen Dingen gelangt; kurz, daß die weit verbreitete Weise, die Religion zu traktiren, verkehrt ist. Wie begreifen wir das? — Es ist schon sehr wichtig, daß man weiß, wie man es nicht machen muß.

Dieß zeigt uns ein Pfarrer in der Allg. Elternzeitung (Juliheft, 1827). Dort steht sehr viel Beherzigenswerthes und Wahres, zugleich manches Erheiternde und Belustigende. Ich bin gesonnen, meinen Lesern Einiges davon mitzutheilen. Bei andrer Gelegenheit komme ich auf den wichtigen Gegenstand, von welchem die Rede war, wieder zurück. Man kann nicht Alles auf einmal sagen. Es wäre dieß nicht einmal gut.

Bei der nachfolgenden Mittheilung werden die Leser das Gefühl der Freude mit mir theilen. Denn es wird hier die Vergangenheit geschildert. Wir sind weiter! Aber lehrreich wird es immer sein, zu bemerken, worin die Vorfahren fehlten.

»Sagt auf!« Dieß war die erbauliche Eröffnung der ersten Religionsstunde an jedem Tage, und die Formel, mit welcher der elendeste Geist eines erbärmlichen Schul-Schlendrians herbeigerufen wurde. Wir kannten die Kraft dieses Spruchs, zitterten, und sagten die für uns meistens hieroglyphischen Worte auf, welche uns Tags vorher aus dem heiligsten der Bücher waren aufgegeben worden. Wer in einem Worte fehlte, war kein vollkommener Mann, und das einzige Mittel, ihn dazu zu machen, muß wohl, nach unseres Lehrers Ansicht, die Haselruthe, auch in früheren Zeiten schon bekanntermaßen das beliebte Werkzeug der Geisterbanner und Geisterbesprecher, gewesen sein; denn diese wurde nun zur Hand genommen. — —

So drückte man die Wahrheiten, die man dem Verstande zugänglich, dem Herzen hätte fühlbar machen sollen, dem Gedächtnisse ein, und ohne Gebet zu Gott — denn das Herleiern eines, an dem Fieber der täglichen Wiederholung längst dem Sinne nach erstorbenen, Spruches ist kein Gebet — und ohne ein einziges zur Erweckung des religiösen Gefühls gesprochenes Wort glaubte man, nachdem jene Hieroglyphen durchgekäuet waren, Religion gelehrt zu haben!

Ein Wunder fürwahr, daß aus einer solchen Schule nicht lauter Religionsverächter hervorgehen; denn hier wurde es doch, so zu sagen, recht eigentlich darauf angelegt, jeden erwachenden Keim der Gottesanbetung zu zerdrücken, und an seine Stelle einen Ekel gegen die höchste, nothwendigste und wohlthätigste Wissenschaft des Lebens im Gemüthe der Ju-

gend zu pflanzen, und die edelsten Gefühle der menschlichen Natur zu zernichten.

Jugendliche Begeisterung für Tugend und Religion läßt so bleibende Eindrücke im Herzen zurück, daß dieselben im ganzen Leben, selbst wenn der Mensch in der Folge, durch die Reize der Sinnlichkeit und durch böse Beispiele verführt, den Pfad des Lasters betritt, nie gänzlich vertilgt werden können. Der Geist einer erleuchteten, durch die Grundsätze und Heilslehren der reinen, vom frostigen Rationalismus eben so sehr, als vom träumenden, süßsäuerlichen Mysticismus entfernten, Christusreligion entflammten und geleiteten Andacht, ist der einzige wahre Schutzgeist, der den Menschen in allen Verhältnissen und Perioden seines Lebens sicher leitet, und bei allen Verirrungen seines Geistes und Herzens, in welche er gerathen mag, wieder auf den rechten Weg zurückführt. Da aber die Jugend ihre eigenen Ansichten, Wünsche, Regungen und Gefühle, Freuden und Leiden, Triebfedern des Willens zum Guten und zum Bösen, Versuchungen und Gefahren hat, so muß sich der Vortrag der Religionswahrheiten nach dieser Gemüthsart und Neigung und dem besonderen geistigen Bedürfnisse dieses Alters richten, wenn segensvolle und bleibende Eindrücke durch ihn bewirkt werden sollen.

Der Religionsunterricht, wenn der Gebrauch dieses Worts von der oben beschriebenen Weise kein Mißbrauch ist, war nun geendigt, und es begann die Buchstabir- und Lesestunde.

Dieser Unterricht geschah nach der älteren Buchstabirmethode, und weil es nunmehr Zeit zu einem Gabelfrühstück, wie es die französische Sprache nennt, geworden war, so überließ der Lehrer einem der ältern Knaben dieß Geschäft, um — oft eine Stunde und länger — im Wohnzimmer und im Kreise seiner Familie zu frühstücken. Unterdessen unterhielt sich die versammelte Jugend mit mancherlei Künsten und wohl auch mitunter mit der Lesekunst.

Es war dieß wirklich eine Stunde von ganz eigener Art. In ihr übte und entfaltete ein Jeder die größere oder kleinere Anlage zu Kunstfertigkeiten, die ihm geworden war. Sehr stark lärmen durften wir nun einmal während dieser Stunde nicht; denn unser Lehrer wußte wohl, daß lautes Toben den nahewohnenden Inspector herbeirief, und er gab deßwegen täglich, bevor er zum langen Frühstücke eilte,

die geschärftesten Befehle, deren Uebertretung mit einer Strafe belegt wurde, wie sie sonst nur beim Militär üblich war. Es wurde zugleich für diese Stunde ein Aufpasser aus der Mitte der Schüler bestellt, und wen dieser aus Pflicht oder Leidenschaft, das galt gleich, notirte, der wurde gestraft. Also mußten die Geschäfte in möglichster Stille getrieben werden, und dazu fand sich Rath, wenn auch mitunter eine lärmende Scene die Stille unterbrach.

In dieser Stunde glich unsere Schule einem jener Kasten, welche man für Geld sehen läßt, worin ein Bergwerk dargestellt ist, mit seinem regsamen Leben und Treiben. Alles Bewegung, Alles Leben; die hölzernen Männchen des Bergwerks hämmern, meiseln und schnitzeln nicht so emsig, als wir thaten. Hier entfaltete der Eine seine Anlage zu Bauarbeiten, und meiselte Löcher von allen Formen in den Tisch; dort zog ein Anderer einen Graben über denselben, und leitete seinem Nachbar einen Dintenbrunnen zu; Dieser schnitt seinen Namen in die Bank und einen Eselskopf neben den bereits dastehenden Namen eines Dritten; Jener blies, mit einem aus Papier verfertigten Blasebalge, Federn in die Luft, und dieser prüfte die Härte des Feuersteins an der Oberfläche eines unserer trüben Schulfenster. Hier raufte sich ein Paar, in aller Stille, versteht sich, und ersetzten das dazu gehörende Geschrei durch sauere Gesichter, und dort waren zwei Andere in einem Handel begriffen, der, durch die Dazwischenkunft eines Dritten, in Händel ausartete. — Wahrlich der Fehler unseres Lehrers war es nicht, daß wir nicht alle Künstler, oder Seiltänzer und Gladiatoren geworden sind; er hat uns viele Zeit gelassen, plastische, architektonische, gymnastische und äquilibristische Anlagen zu entwickeln.

Erschien endlich unser Meister nach dieser Stunde wieder, so wurden zunächst die Executionen vorgenommen, durch welche für den folgenden Tag mehr Stille bei diesen Uebungen bewirkt werden sollte. Es wurde eine schmale Schulbank in die Mitte der Stube gestellt, und Jeder, dessen Namen der Kustos verlas, mußte sich zum schweren, schmerzlichen Ritt über dieselbe entschließen, während dessen ihm der erzürnte Bakelmeister mehrere Hiebe auf die Posteriora versetzte, denen der winselnde Knabe vergeblich zu entspringen sich bemühete, indem er vom Riesenarme des Meisters

ſelbſt, oder auch von mehreren dazu befehligten Schülern auf der Folterbank zurückgehalten wurde. —

Hier habe ich, etwas zärtlicher erzogen, als viele meiner Conſorten, bei Executionen größerer Schüler, manchen ſchauderhaften Auftritt, unter wahrer Todesangſt, mit angeſehen. Doch, hinweg von dieſem Auftritte, und zur ſogenannten Katechismuslehre!

Die Katechismuslehre, welche jetzt gewöhnlich folgte, beſtand darin, daß der große Seiler'ſche und kleine Luther'ſche Katechismus, Satz für Satz, ohne Sinn und Verſtand, heruntergeorgelt wurden. Wehe dem, der ein Wort verfehlte! Aber, ſo ſchwer es auch ſein mag, lange, geſchraubte, mit fremdartigen, veralteten und dadurch für jüngere Schüler unverſtändlichen Worten ausgepropfte Perioden auswendig zu lernen, wir lernten ſie, faſt möchte ich ſagen, ohne große Mühe, und zwar die jüngeren durch das tägliche Herleiern der älteren Knaben. Vortheile einer größeren Schule, durch welche, wenn ſie nur beſſer benutzt worden wären, viel hätte erzielt werden können. Wie viel Weisheit fürs Leben wäre gewonnen worden, wenn man anſtatt dieſes, für das jüngere Alter unzugänglichen Wortſchalls, etwa die herrlichen, ſo lichtvollen und darum leicht behaltbaren Sprüche des weiſen Sirach und Aehnliches, in ſchicklicher Auswahl, hätte wiederholen laſſen. — Ich will übrigens damit durchaus nicht behaupten, daß Luther's kleiner Katechismus zu verwerfen ſei, und aus den Schulen ſeiner Confeſſion verbannt werden ſollte. Nein, das Büchlein hat ſeinen entſchiedenen Werth, und iſt heute noch, richtig behandelt und benutzt, ein trefflicher Leitfaden der Religionslehre, wenigſtens beſſer, als hundert nach ihm erſchienene Katechismen. Aber nur in die Hände ſchon erwachſener Schüler und der Katechumenen, für welche es urſprünglich beſtimmt und geſchrieben war, gehört es; denn nur dem ſchon geübteren Verſtande kann es zugänglich gemacht werden. Es mag ſein, daß, ſo wenig Luther verlangt hat, daß ſeine Kirchenpoſtille auf ewige Zeiten in den Kirchen ſeiner Confeſſion vorgeleſen werden ſolle, er eben ſo wenig auch der Jugend die Fragen und Antworten ſeines kleinen Katechismus auf immerwährende Zeiten aufdringen wollte, und ich möchte faſt glauben, der feurige Reformator würde manchen Superintendenten und Pfarrer nicht ſehr ſanft angehen, wenn er heute wieder auferſtände, und bei der Viſitation

der Kirchen und Schulen gewahrte, daß man nach seinem Noth- und Hülfsbüchlein den Religionsunterricht noch allein ertheilte. Unterdessen habe ich oft die Erfahrung gemacht, daß es recht wohlthätig ist, das Büchlein, seinen Hauptsätzen nach, jedoch nicht ohne, sondern nach einer vorhergegangenen, sehr genauen Wort- und Sacherklärung auswendig lernen und öfter wiederholen zu lassen.

Man mache mir doch den Vorwurf nicht, ich gehöre zu jener Zunft der Finsterlinge, die seit den letzten Jahrzehnten das Bestreben kund thut, Alles zum lieben Alten zurückzuführen. Weit entfernt hiervon, stimme ich vielmehr dem bedeutungsvollen Worte, welches ein, als Schriftsteller berühmter Gottesgelehrter (de Wette) in der Vorrede zu seiner Schrift: »Ueber Religion und Theologie« gesprochen hat, von ganzem Herzen bei. »Verläßt der Zeitgeist die Bahn, die er seit beinahe einem Jahrhundert verfolgt hat, und wirft den errungenen Gewinn wieder von sich; weiß er auf dieser Bahn das hohe Ziel nicht zu finden, und taumelt, vom Lichte geblendet, wieder auf den alten Abweg; ist das Bemühen des Fleißes, des Scharfsinns, der Wahrheitsliebe vergeblich gewesen; soll jetzt noch Götze oder Lessing den Sieg davon tragen: — dann laßt uns den Traum einer Fortbildung des Menschengeschlechts aufgeben, dann sind wir bestimmt, uns in einem Kreise herumzudrehen, und am Besten wäre es dann, auf dem Flecke stille zu stehen.« Aber eben um dieses glücklichen Fortschreitens willen, im Lichte, im Glauben und in der Liebe, rede ich dem Büchlein das Wort. Es sagt mit vieler Bestimmtheit, worauf man in Beziehung auf den Glauben halten müsse. Wie wichtig ist dieß in einer Zeit, wo sich bei so vielen das Bemühen kund thut, den Glauben zu bemänteln, damit er, wie ein kluger Weltmann, allenthalben hinpassen möge, ohne irgendwo anzustoßen! —

Ich führe diese Ansicht nicht weiter aus, sondern eile zur Schilderung des Gesangunterrichts.

Der Gesangunterricht wurde nach der Universalmethode unseres Lehrers gegeben, wie sie aus den bisherigen Schilderungen hervorleuchtet. Es wurde nämlich eine Melodie mit allen dazu gehörigen und nicht gehörigen Manieren und Schnörkeln so lange vor- und nachgeleiert, bis sie ging. Darf man sich wundern, wenn die Gesangübun-

gen für Lehrer und Schüler eine wahre Pein waren? — Unvergeßlich ist mir namentlich ein Auftritt aus diesem Gesangunterrichte, der sich durch seine besondere Possierlichkeit auszeichnet. Es war die Ehefrau eines Herrn Schöffen gestorben, die auf ihrem Todtenbette an nichts Wichtigeres, als den Leichenzug, zu denken hatte, der ihre irdischen Reste zur Ruhe begleiten sollte. Sie verordnete also unter Anderem, es sollte bei ihrer Beerdigung das Lied »Welt hinweg, ich bin dein müde,« gesungen werden. Kaum hatte die Fromme das Auge geschlossen, als der betrübte Gatte unserm Lehrer die Verordnung der Hingeschiedenen, die zwei Tage nachher beerdigt werden sollte, bekannt machte. Als wir am andern Morgen zur Schule kamen, wurden wir mit der freundlichen Anrede begrüßt: morgen ist eine Leiche; da müßt ihr: »Welt hinweg« singen können! — Keiner kannte die Melodie, und daß sie nicht leicht und zugleich der Auftrag unserem Lehrer nicht willkommen war, kündigte uns schon sein Gesicht an. Das Signal zum Klagliede war gegeben; die Gesangbücher wurden aufgeschlagen. »Das ist eine hallische Melodie,« sprach der Lehrer, und — wir verstanden ihn — sie war eine höllische für viele unter uns.

Stundenlang war sie bereits vor- und nachgeschrieen worden, und — ging noch immer nicht; da ertönte ein stürmisches: »Ich will Euch singen lehren;« der Haselstock wurde ergriffen, und der Gesang begann auf's neue.

»Welt hinweg, ich bin dein müde,
Ich will nach dem Himmel zu;
Da wird sein der rechte Friede
Und die stolze Seelenruh.
Welt, bei dir ist Krieg und Streit,
Nichts, denn lauter Eitelkeit.«

Bis zur stolzen Seelenruh ging die Melodie; aber mit dem Krieg und Streit der Welt begann auch hier ein harter Kampf, bei dem jedoch der Sieg nicht lange unentschieden blieb. Unser Präceptor stellte zehn bis zwölf Schüler in die Mitte der Schulstube — damit die Rücken frei wurden — in eine Reihe, und fing an, die Worte vorzusingen: »Welt, bei dir ist Krieg und Streit.« Die Furcht vor des Meisters Scepter warf alle Stimmstöcke vollends um, und es begann nun ein Gesang, der, von der Härte des Stocks bei jedem Worte unterbrochen, den Streit

und Krieg der Welt recht natürlich darstellte, mit dem Gestöhn und Seufzen der Blessirten. —

O wie wohlthätig haben doch Natorp und Andere in dieser Beziehung für Lehrer und Lernende gesorgt, durch die große Erleichterung, welche sie durch Einführung des Ziffern- und Notensingens in die Schulen bereiteten! Wie leicht ist es jetzt, wenn die Kinder nur einige Gewandtheit in den ersten Stimmübungen erhalten haben, eine neue Melodie einzuüben! Wie viel richtiger und schöner wird sie gesungen, selbst da, wo man sich nur auf das Unisono beschränkt, das, meinem Gefühle und meiner Ueberzeugung nach, für den kirchlichen Gebrauch immer den Vorzug vor dem drei- und vierstimmigen Gesang behält. — Lasse man doch überhaupt dem Kirchengesange diese Eigenthümlichkeit; sie heiligt — heiligen heißt: eine Sache von dem Gewöhnlichen und Alltäglichen absondern und zu erhabenen Zwecken bestimmen — ihn um so mehr. Obgleich selbst Freund der Musik, kann ich doch dem gekünstelten Kirchengesang das Wort nicht reden. Abgesehen davon, daß er stets unvollkommen ist und unvollkommen bleiben muß, da man hier nicht, wie im Conzerte und in der Oper, die Sänger nach ihren Fähigkeiten und der Stärke der zu besetzenden Stimmen abtheilen und ordnen kann; — abgesehen davon, daß es unmöglich ist, in der Kirche einen gleichmäßig besetzten Accord zusammen zu bringen; — abgesehen davon, daß wöchentlich mehrere Uebungen aller Art Statt finden müßten, wenn Sonntags der Gesang erträglich gehen sollte, was nicht ausführbar ist; — abgesehen von dem Hinderniß, welches das Wechseln der Stimmen — der Sopran- und Tenor-Sänger der Schule wird später Bassist u. s. w. — in den Weg legt, und tausend andern, die sich nicht so leicht wegphilosophiren lassen, als man gewöhnlich meint, wird auch — und dieß ist's vorzüglich, was mich gegen die Einführung eines mehrstimmigen Gesanges in die Kirchen am meisten einnimmt — die Aufmerksamkeit des Belehrung und Erbauung Suchenden zu sehr auf das Aeußere — Form, Melodie, — hingelenkt. Ich für mein Theil huldige einmal dem Grundsatze: je einfacher die Kirchenmelodie, desto schöner; je mehr man singt, ohne zu wissen, daß man singt, desto besser; denn nur der Geist macht lebendig. Wenn aber, wie doch dieß nicht anders sein kann, der Bassist neben dem Diskantisten u. s. f. in der Kirche sitzt, wird

nicht Jeder die größte Aufmerksamkeit auf seine Melodie heften müssen, um nicht jeden Augenblick zu schwanken oder herausgeworfen zu werden? —

Als Schulübung ist dagegen der mehrstimmige Gesang gar nicht genug zu empfehlen; auch mag es wohl geschehen, daß von Zeit zu Zeit und an Festen, die besonders ausgezeichnet werden sollen, Chorgesänge von der Schuljugend und mehreren der Schule bereits entwachsenen Sängern und Sängerinen, zur Erhöhung der Feierlichkeit, in der Kirche Statt finden. Man kann auf die Uebung des Gesanges in der Schule jetzt viel mehr Zeit verwenden, als früherhin, da durch die Lautirmethode — und das möchte wohl der größte Vortheil sein, den sie gewährt, indem das frühe Lesenlernen keiner ist — viele Stunden für andere Gegenstände gewonnen werden.

Es ist schon an und für sich unerlaßliche Pflicht, ein so wichtiges Organ, wie die menschliche Stimme ist, gehörig zu bilden, und wie wohlthätig können Lehrer, auch in moralischer Hinsicht, auf ihre Schüler durch Gesangübung wirken! — Ich urtheile hier nach meiner eigenen Erfahrung. Als ich einmal in der Musik so weit gekommen war, daß ich die Stücke der höheren Kunst mitspielen konnte, bekam ich einen solchen Ekel vor dem Gemeineren, daß ich mich nicht mehr verleiten lassen konnte, irgend Etwas der Art zu spielen. Sollte dieß nicht bei jungen Leuten im Allgemeinen die Wirkung sein, welche das Singen und Spielen edlerer Stücke hervorbringt? Sollte es darum tüchtigen Schulmännern nicht durch das Einüben edler Musikstücke gelingen, auf den Geschmack ihrer Zöglinge so zu wirken, daß sie denselben Abneigung gegen jene Gassenhauer und gemeinen Lieder einflößen könnten, die man hin und wieder noch Abends von den Chören der Dorfjugend hören muß, und die einen so nachtheiligen Einfluß auf die Sittlichkeit äußern, indem sie, wie ätzendes Gift, mehr und mehr alle besseren Gefühle zernichten? Gewiß, Schulmänner, die Ihr den erhabenen Beruf erkennt, das heranreifende Geschlecht zu bilden und zu veredlen, hier habt Ihr viel Gelegenheit, Eurem großen Berufe Ehre zu machen! Lehrt Eure Schüler und Schülerinen Lieder, Arien, Motetten und Chöre edlern Inhalts, und werdet auch hierdurch Bildner des Höchsten und Herrlichsten im Menschen! Dieser Vortheil eines zweckmäßig eingerichteten Gesangunterrichts ist von

unendlicher Wichtigkeit; ich habe mich darum schon oft recht innig gefreut, wenn ich bei einsamen Spaziergängen, am Sonntage im nahen Walde, einen Chor meiner Katechumenen, die in der Schule geübten edleren Gesänge singen hörte. Ihr, dachte ich dann, singt nun keine Gassenhauer mehr und — so war es, und ist heute noch also. —

Das ist doch endlich der letzte und höchste Zweck, auf welchen aller Unterricht in christlichen Volksschulen, so viel als möglich, berechnet sein soll, daß durch ihn der Mensch sittlich gut erzogen und gebildet werde; und je mehr dem Lehrer die Frage eines alten Weisen: »wie wird ein Jüngling seinen Weg unsträflich wandeln?« vorschwebt; je mehr er, durch Alles, was er lehrt, diese höchste Aufgabe seines Berufs, im Sinne jenes Spruchs, zu lösen sich bemüht; desto größer und gewisser ist der Segen seiner ganzen Amtswirksamkeit. —

Einen in Fragen und Antworten, durch die schon die Begriffe zerlegt und zersplittert sind, abgefaßten Katechismus möchte ich im Religionsunterrichte weder selbst benutzen, noch könnte ich es über mich gewinnen, einen solchen den meiner Leitung anvertrauten Lehrern zum öffentlichen Gebrauche zu empfehlen; — (vom kleinen Lutherischen kann hier keine Rede sein, denn er gehört nicht in diese Kategorie.) —

Daher ist es mir unbegreiflich, wie so viele neuere Katechismen noch immer in dieser Form gegeben und selbst von Synoden empfohlen und eingeführt werden mögen. Abgesehen davon, daß jeder Lehrer, der, mit einem, in zersplitterten Fragen und Antworten abgefaßten Katechismus in der Hand, in der Mitte seiner Schüler steht, dem jugendlichen Alter, das meistens durch ein richtiges Gefühl zu Urtheilen geleitet wird, die man sonst nur dem nachdenkenden Verstande zutraut, als ein unnützer Knecht erscheint, der, indem er das Gegebene einübt oder abhört, nichts Besseres thut, als was jeder seiner Schüler, der lesen kann, auch leisten könnte; gewöhnt auch diese Art der Katechismen den Schüler an einen Schlendrian, bei dem es zu gar keinem Ueberlegen und Denken kommen kann. Und was bleibt auch dem tüchtigsten Lehrer, wenn ein solcher Katechismus einmal der gesetzlich eingeführte Leitfaden des Religionsunterrichts ist, zu thun oder hinzuzufügen übrig? Wodurch weckt, gewinnt, erhält er sich die Aufmerksamkeit

seiner Schüler? — Was er sie fragen will, wissen sie schon lange, und gerade so und mit den nämlichen Worten, wie er es ihnen sagen will, aus dem Buche, das in ihren Händen ist. —

Möchte man doch eine so geistige Sache, wie die Religion ist, auch stets geistig behandeln, und man würde sich bald überzeugen, wie empfänglich auch der weniger gebildete Verstand, selbst der Dorfjugend, für systematischen Unterricht ist. Zugleich bleibt dabei dem Lehrer Gelegenheit, aus der eigenen Fülle und nach der eigenen Weise dazu zu geben, was um so besser gegeben werden kann, da der Vortrag nicht an fremden Ausdruck gebunden ist. Mag es sein, daß das, was der weniger gebildete und gewandte Lehrer giebt, nicht so durchdacht und verarbeitet ist, und in nicht so geregelter und abgemessener Sprache vorgetragen wird, wie im Katechismus; das lebendige Evangelium wird doch bessern Eingang finden, als das gedruckte, da es der Individualität des Lehrlings vollständiger angepaßt werden kann.« —

Dieses ist es, was ich aus dem lesenswerthen Aufsatze eines ungenannten vortrefflichen Mannes meinen Lesern mittheilen wollte. Zum Schlusse sei mir noch eine Bemerkung erlaubt.

Das Königliche Konsistorium in Münster hat vor einigen Jahren durch ein Dekret die Gränzen bestimmt, innerhalb welcher die Lehrer der Schulen sich in Betreff des Religionsunterrichts halten sollen. Diese Verordnung ist von Vielen mißverstanden worden.

Zuerst kann dagegen doch Niemand etwas Vernünftiges einwenden, daß festgesetzt wird, was die Schule leisten soll. Es ist dieß vielmehr ein unumgänglich nöthiges Bedürfniß, und in den Gegenden, wo wir solcher Bestimmungen entbehren, ein sehr fühlbarer und höchst nachtheilig wirkender Mangel. In allen Stücken sollte den Elementarschulen, der Natur der Sache nnd Verhältnisse gemäß, vorgeschrieben sein, was sie zu leisten haben, wie solche heilsame und segenbringende Bestimmungen ja längst für die Gymnasien existiren. Die Volksschule würde dadurch zu festerem Bestande gelangen; die Lehrer wüßten, was sie

als Minimum zu leisten, und die Schulpfleger, was sie zu fordern hätten. Ungewißheit und Unbestimmtheit in diesen wichtigen Dingen schadet nach allen Seiten, öffnet gesetzloser Willkühr alle Thore und lähmt die Wirksamkeit redlicher Vorgesetzten. Wenn daher irgend ein Lehrer mit jenem Dekrete nicht zufrieden war, weil es überhaupt Bestimmungen und Vorschriften über das Was und Wie weit enthielt, so hatte er darin groß Unrecht. Vielmehr gebührte deßwegen einem Hochwürdigen Konsistorium aufrichtiger Dank.

Andere mögen jene Verordnung in der Hinsicht mißverstanden haben, daß sie meinten, ihr Wirken im Religionsunterrichte solle durch dieselbe auf das Hinarbeiten des bloßen Wissens der Religionswahrheiten beschränkt werden. Aber Solches konnte der Wille erleuchteter Oberen nicht sein. Denn diese wissen besser, als ich es ihnen sagen kann, wie wenig bloß äußerliches Wissen gewisser Sätze wahre Religion oder Religiösität, worauf am Ende ja Alles ankommt, erregt und erzeugt. Dem einflußreichen Wirken gutgesinnter, religiöser Lehrer sollte mit nichten ein Hinderniß in den Weg gelegt werden. Wie wäre dieß zu denken? Ja, wie wäre es möglich, durch Verordnungen solch gutes Wirken zu bannen? — Was aber nicht möglich ist, kann man auch nicht wollen. Dem Menschen ist es ja überhaupt unmöglich, sich seines geistigen Besitzthums und seiner Eigenthümlichkeit zu entschlagen. Gebietet einem rohen Gesellen, er solle mit seiner Rohheit nicht auf seine Umgebung einwirken; er kann es nicht. Gebietet einem religiösen, treuen Gemüthe, mit seiner Gesinnung und mit seiner Treue Andere nicht zu ergreifen; er kann es nicht lassen. Er wirkt seiner Eigenthümlichkeit und seiner Natur gemäß, weil er nicht anders kann. Möchte nur jeder Lehrer, ganz von wahrer Religiösität ergriffen, mit seinem ganzen Sein das Gleiche in Andern hervorrufen! Also, jeder Lehrer soll nicht auf halbe, sondern auf ganze Religiosität in seinen Kindern hinarbeiten. Das kann, das darf sich keiner nehmen lassen. Und das kann man, Gott sei Dank, so gut in den Anfängen des Religionsunterrichts, wie bei der Vollendung desselben. Das kann und soll jede Mutter, jeder Lehrer, wie jeder Pfarrer. Den Umfang, die Tiefe und den Gehalt des geistigen Wirkens konnte daher auch jene Verordnung nicht beschränken wollen. Wo aber meh-

rere Menschen, wie z. B. Lehrer und Pfarrer, an einem Werke arbeiten, da ist es weise und nothwendig, die Bestimmung zu treffen, was durch den Einen und was durch den Andern geleistet werden soll. Dem Geiste sind durch solche Gränzbestimmungen keine Gränzen gesetzt; denn der Geist läßt sich nicht bannen. Möchte nur der rechte Geist überall in aller Energie und in wahrer Unendlichkeit wirken! Solches ist überall das gemeinschaftliche Streben aller wahren Lehrer und aller wahren Geistlichen und das letzte Ziel aller Verordnungen und Gesetze.

A. D.

VIII.

Ein Wort über Armenpflege.

(Vorbemerkung zum nachfolgenden Aufsatze.)

Der nachfolgende Aufsatz beschreibt Anstalten, welche die Aufmerksamkeit der Rheinländer und Menschenfreunde überhaupt mit Recht auf sich gezogen haben. Denn die Einrichtung derselben kann musterhaft genannt werden, was ich, in so weit es die Suppenanstalt und die Freischule betrifft, aus eigener Erfahrung und Anschauung bezeugen kann. Wie wohl thut es einem bei dem weit verbreiteten Elende vieler unserer Armen und bei der Ungeregeltheit vieler Armenanstalten, an einem Orte die menschenfreundlichste Fürsorge für die Unglücklicheren unserer Brüder und die geregelteste Ordnung und vollständigste Zusammenwirkung aller Kräfte zur Erreichung eines großen Zweckes zu gewahren! Wie viel können andere Städte in dieser Hinsicht von Bonn lernen! Wohl ist dieser Ort besuchenswerth wegen der Menge trefflicher Lehranstalten, vollständiger Sammlungen von Natur- und Kunstgegenständen und in wissenschaftlicher Hinsicht überhaupt; aber er ist auch besuchenswerth wegen seiner musterhaften Armenpflege und seiner vortrefflich eingerichteten Freischule. Hier kann man sehen und genießen, was die Hingebung eines edlen Mannes, was Beharrlichkeit und Consequenz vermögen! Allerdings vereinigt Bonn eine Menge von Hülfsmitteln aller Art in sich, welche eine vollständige Versorgung der Armen begünstigen und erleichtern. Aber überall läßt sich Aehnliches

hervorrufen, wenn man nur will. Denn auch in Bonn hat der gute, energische Wille das Meiste vermocht.

Im Allgemeinen herrscht in den Rheinlanden unter den Menschen ein sehr wohlthätiger Sinn, und Gott hat den Rhein und seine Ufer in solchem Grade gesegnet, daß es nirgends in Deutschland leichter werden kann, der Noth der Armen genügend, und wie es Pflicht, Gewissen und höhere Gesinnungen gebieten, abzuhelfen, als bei uns daheim. Zu diesen großen Segnungen gesellt sich die gesunde, kräftige und gute Natur des Rheinländers. Wir würden daher nicht vor dem Richterstuhle des Vaters aller Menschen, nicht vor unserem eigenen Urtheile und nicht vor dem unserer übrigen deutschen Landsleute bestehen, wenn wir nicht in der angegebenen Hinsicht nach Verbesserung und Vervollkommnung unserer Anstalten strebten.

Wie dieß eine der ersten und süßesten Pflichten jedes Menschen und des Christen zumal (denn im Anfange hatten die Christen Alles gemeinschaftlich) ist, so ist es noch eine besondere Pflicht jedes Lehrers, dessen Sorgfalt die Kinder der Armen durch äußere und innere Gesetze anempfohlen sind. Hier ist ein Feld, Eurer Mühe und Arbeit würdig, Ihr Volkslehrer!

Der Lehrer ist durch seinen Beruf zum Armenvater bestimmt. Zum Vater der Armenkinder! Verstehst und fühlst du, mein Leser! die Bedeutung und den Sinn dieser Worte! Kennst und fühlst du die Noth des Armen, seinen hülfsbedürftigen Zustand, seine Verlassenheit und Trostlosigkeit? Weißt du, wie ihm zu Muth ist, wenn er nicht hat, womit er sich nähren und kleiden soll; wenn ihm in Krankheit Arzt und Arznei, Krankenkost und Krankenpflege fehlen; wenn kein freundliches Auge seinen gesunkenen Muth belebt und keine helfende Hand ihn aufrichtet; wenn er nicht so viel erübrigen kann, um seiner Kinder Leib und Seele zu pflegen und zu speisen? Laßt es uns, die wir vor Millionen unserer Brüder hoch beglückt sind, doch denken und empfinden, was für bessere Menschen eine der süßesten Pflichten ist — Hungrige speisen, Nackende kleiden, Unwissende unterrichten und bilden und Gutes thun allewege! Von unserem Erlöser wußte man kaum etwas Höheres zu sagen als: er ging umher und that den Armen Gutes.

Siehe, Lehrer! in Deiner Schule sind Armenkinder, Waisenkinder, in jedem Falle unglückliche Kinder und ohne

ihre Schuld! Wie? Und Du wolltest Dich der ohne Verdienst glücklicheren Kinder mehr annehmen, als jener unglücklichen Kinder, jene etwa vorziehen und diese hart und lieblos behandeln? Nein, Du kannst das nicht. Du richtest Deinen Blick vorzugsweise auf die, die des Arztes bedürfen! Also der treue Lehrer. Vielleicht hat dieses Armenkind nie das Göttliche der Liebe empfunden; vielleicht ist es nur in roher Umgebung aufgewachsen; vielleicht schmiegte sich nie ein Mensch liebend und zärtlich an sein Herz. Und nun trittst Du ihm nahe, in liebender Gesinnung, die sich kund giebt durch Miene, Wort und That, und — der schlafende edle Keim des Menschenherzens regt sich, und der Anfang ist gemacht, daß das Kind brav und gut werde. Denn was ist der Mensch, was ist das Leben ohne Liebe? O, lieber Freund, laß die Armenkinder Deinem Herzen empfohlen sein! Was hast du denn vom Leben, wenn Du nicht geistig lebst? Was ist denn das Lehramt, wenn es nicht reich ist in sich, durch unsichtbare, ewige Wirkungen und Kräfte? Was willst Du denn eigentlich, wenn Du nicht das Herz Deiner Kinder bilden und veredeln willst? Warum bist Du denn eigentlich ein Lehrer? — Nein, Du willst es, wenn Du Dich selbst verstehst; Du willst es, wenn Du ein glücklicher Lehrer sein willst.

Wer wahrhaft ein Lehrer ist, bekümmert (im eigentlichen Sinne des Wortes) sich um alle höheren Angelegenheiten seiner Gemeinde, seines Wohnortes. Bei ihm daheim soll es besser werden, und durch ihn. Für die Chinesen und Feuerländer kann er meinetwegen Andere sorgen lassen; aber für die Seinigen, für seine Mitbürger, sorgt er mit. Er wäre sonst wahrhaftig kein Mensch. Zu den höheren Angelegenheiten gehört Alles, was den Menschen zum Menschen macht, folglich Unterricht und Erziehung, Kirche und Schule, Armenversorgung und Armenpflege. Wenn erst einmal unser Leben wieder ganz von dem großen Gedanken der Lebensgemeinschaft, welche die ersten Christen in ihr Leben eingeführt hatten, durchdrungen ist, dann wird jeder Lehrer, als solcher, auch ein Mitglied jedes menschlichen Vereins seines Ortes sein. Der Lehrer gehört in den Armenvorstand; denn ihm liegt ein sehr wichtiger Theil der Pflege der Armen ob. Dieses Ehrenamtes — denn das höchste Ehrenamt eines Ortes ist das eines Armenvaters — muß er sich würdig bezeigen durch Theilnahme, Fürsorge und Bekümmerniß um das Wohl der Armen.

Wahrlich die Menschen erkennen es auch, wenn ein Mann von dem rechten Geiste beseelt wird. »Noch viel Verdienst ist übrig. Auf, hab es nur! Die Welt wird's anerkennen.«

Hierbei kommt es nun, wie überall in geistigen Dingen, auf die rechten Grundgedanken an. Denn richtige Ansichten geben dem Menschen allein den gehörigen Halt. Ein solcher Grundgedanke bei der Fürsorge für die Armen ist der: im öffentlichen Leben oder im Leben der Gemeinschaft ist es nicht den Gliedern der Gemeinschaft überlassen, für die Armen zu sorgen, oder nicht für sie zu sorgen; sondern es ist unbedingt eine ihrer ersten und unerlaßlichsten Pflichten, die ihnen nicht von Anderen aufgelegt wird, sondern die sie sich selbst auflegen. Von dieser Ansicht durchdrungen — schafft man die Straßenbettelei nicht ab, weil dieses den Einwohnern lästig ist, sondern weil es den Bittenden und den Gebenden entehrt; — giebt man den Kindern der Armen eine vollständige und sorgfältige Erziehung, nicht, weil sonst die Zahl derer sich vermehrt, welche den Wohlstand der Reichen gefährden können; sondern weil jeder Mensch, als Mensch, unabweisbare Ansprüche an Bildung und Gesittung hat; — sorgt man für treue Pflege der Kranken, nicht, weil es eine Schande vor den Leuten wäre, im Wohlleben seine Tage zu verbringen, während der kranke Nachbar nicht einmal einen Labetrunk hat; sondern weil der Einzelne es gar nicht über sich gewinnen kann, anders zu handeln. Von jener Ansicht durchdrungen übt man aber auch eine heilsame Strenge gegen jeden arbeitsscheuen Faullenzer. Wie man milde und liebreiche Gesinnungen gegen den wahrhaft Dürftigen hegt (auch gleichviel, ob er vielleicht der Dürftigkeit durch eigene Kraft oder Klugheit ꝛc. hätte entrinnen können —. Durch solche Bemerkungen beschönigen gewöhnlich die Menschen ihre steinharten Herzen.); also muthet man dem, der arbeiten kann, auch zu, daß er es thue; und wenn er es nicht will, so entzieht man ihm allen Rath und alle Hülfe; ja man verfolgt und vertreibt ihn. Denn leben will er, und wenn er nicht ehrlich lebt, so lebt er auf unehrliche Weise. Auch dagegen muß sich eine Bürgerschaft schützen. Denn man soll gerecht sein gegen Andere; aber auch gegen sich selbst. Doch thut es noch nicht Noth, Letzteres den Menschen einzuschärfen.

Ein anderer Grundgedanke bei der Fürsorge für die Armen ist der: die Bewohner einer bürgerlichen Gemeinde

haben es als eine ihrer ersten Pflichten zu erkennen, für alle Armen ihres Bezirks, ohne allen Unterschied ihrer Confession, Sorge zu tragen. Der Jude, Heide, Türke, Christ geht hier im Menschen auf. »Jener X ist arm, oder wird arm, oder kann seine Kinder nicht ernähren, nicht erziehen u. s. w.« — Dieß ist genug; mehr will ich nicht wissen. Ob er meinen Katechismus auswendig gelernt hat, kümmert mich nicht. Er ist ein Mensch; folglich mein Bruder. Und nun reiche ich ihm meine Hand, und ich fühle mich selig, daß ich das kann. — Also denkt, nach meinem Dafürhalten, der Menschenfreund.

Viel ist zu thun, werthe Freunde! Wollen wir es? Ja, wir wollen es. Jeder in seinem Kreise. Auf unser Grab soll einst ein Armer eine Blume pflanzen — in dankbarer Erinnerung, die ihn selbst wieder als einen besseren Menschen bekundet.

Mit diesen kurzen Vorbemerkungen übergebe ich gutgesinnten Lesern und Lehrern den nachfolgenden Aufsatz, der von Bonn handelt. Mache Du nun, daß man in ähnlicher Weise auch von Deinem Wohnorte sprechen könne! Wenn die Geschicke günstig sind, wird man auch einst von Mörs sagen können, daß es mit der Armenpflege und Armenkinder-Erziehung wohl darin bestellt sei.

Mörs, den 27sten August 1828.

A. D.

IX.

Der Armenverein in Bonn und die Freischule daselbst.

Schon vor Jahren bestand in Bonn ein Verein wohlgesinnter, menschenfreundlicher Mitbürger, der sich zum Zweck gesetzt hatte, die Noth der leidenden Mitbürger zu vermindern und ihnen die Erdenlasten zu erleichtern.

Im Jahr 1817, in der schlimmen Zeit für einzelne sowohl, als für ganze Völkerschaften, wo die unerhörte Theurung die Menge der unverschämten Bettler in ihrer Zudringlichkeit bestärkt hatte, schloß sich an jene früher bestehende Wohlthätigkeits-Commission mancher Bürger dieser Stadt an, und gemeinschaftlich wurde beschlossen, die Obsorge für alle Dürftige der Stadt zu übernehmen.

Der Armenverein ist demnach eine Vereinigung von Menschen, zunächst aller Bewohner Bonn's, welche sich durch ihre Unterschrift zu einem bestimmten monatlichen Geldbeitrag verpflichten, wobei es jedoch Jedem frei steht, mit dem nächsten Monat seinen Beitrag abzuändern oder zurückzuziehn.

Zweck des Vereins. Der Armenverein glaubt, das wesentliche einer Armenverwaltung bestehe darin: nicht bloß zu ernähren und zu kleiden, sondern auch hauptsächlich darin, daß die Arbeitskräfte geweckt und benutzt, daß die bestehende Armuth vermindert, und daß der künftigen Verarmung vorgebeugt werde.

Im Einzelnen spricht sich der Zweck des Armenvereins so aus:

a) Wir wollen Unterdrückung, und, wo möglich, gänzliche Abschaffung der Straßenbettelei.

b) Die zum Theil oder ganz arbeitsunfähigen Armen sollen unterstützt werden, vermittels täglicher Suppen- und wöchentlicher Geldspenden.

c) Den kranken Armen soll Obdach gewährt werden, und dabei die nöthige Pflege, so wie die Sorge für deren ärztliche Behandlung.

d) Die Waisen-, Findel- und verlassenen Kinder sollen eine zweckmäßige Erziehung genießen.

e) Um die vorhergehende Aufgabe möglichst vollständig lösen zu können, soll eine Freischule für die unbemittelte Jugend beiderlei Geschlechts errichtet werden.

Mittel, welche dem Vereine zu Gebote stehen. Die Mittel, wodurch der Armenverein den so eben aufgestellten Zweck zu erreichen sucht, sind folgende:

a) Monatliche Beiträge, wozu sich die Mitglieder durch ihre Unterschrift verbunden haben.

b) Von der Wohlthätigkeits-Commission dem Vereine zur Verwendung überwiesene städtische Zuschüsse, und Ertrag einiger geringen Armenstiftungen, der aber nur zur Bezahlung der Krankenpflege, der Aerzte und der Apotheker bestimmt ist.

c) Abgaben für öffentliche Lustbarkeiten.

d) Freiwillige Geschenke bei Hochzeiten, Geburten und andern Familien-Festen.

e) Geschenke bei Begräbnissen, statt der sonst gebräuchlichen Leichenspenden.

f) Miethzins der alten Stadt-Caserne.

g) Hierzu kommen noch schließlich Kleidungsstücke und andere Gegenstände (nicht Geldstücke), welche nach den besonderen Bestimmungen des Gebers verwendet werden, und meistens zunächst für die Schule und die Krankenanstalten bestimmt sind.

Verwendung des baaren Armenfonds. Die einzelnen Ausgaben des Vereines zur Erreichung ihres Zweckes begreifen vorzüglich folgende Abtheilungen:

a) Wöchentliche Geldspenden an ganz oder theilweise arbeitsunfähige Armen.

b) Kosten der Suppenanstalt.

c) Kosten der Krankenanstalt.

d) Ausgaben für die Freischule beiderlei Geschlechts.

e) Unterhalt, Kleidung und Erziehung der Waisen-, Findel- und verlassenen Kinder.

f) Kost- und Lehrgelder für arme Knaben, die ein Handwerk lernen.

g) Unterstützung und Fortbringung armer Reisenden, insofern dieses nicht aus Staatsfonds bestritten wird.

Vertheilung der Geschäfte. Da wegen der grösern Anzahl der Mitglieder der ganze Verein nicht unmittelbar an der Ausführung Theil nehmen kann, so werden die Geschäfte zunächst durch den Vorstand ausgeübt.

Der Vorstand des Vereins oder die Haupt-Verwaltung besteht aus dem zeitlichen Ober-Bürgermeister und mehreren Mitgliedern, welche zum Theil aus Stadträthen, zum Theil aus andern angesehenen Bürgern der Stadt gewählt sind; sodann aus den 4 Armenvorstehern der Stadtviertel, einem Rendanten und einem Sekretär. An diesen Ausschuß schließen sich zur unmittelbaren Aufsicht für jede Unterabtheilung der Stadt zwei Armenväter an.

Geschäftsführung des Vorstandes. Der Vorstand versammelt sich wöchentlich Donnerstags um 4 Uhr Nachmittags, führt gemeinschaftlich die Oberaufsicht über die Verwaltung aller Anstalten, sorgt für die pünktliche Ordnung und rechtliche Verwendung des Armenfonds, und bestimmt die Quantität der einzelnen Geldspenden.

Der Ober-Bürgermeister wohnt als vorsitzendes Mitglied der wöchentlichen Versammlung bei, unterzeichnet alle Anweisungen, und trifft die etwa nothwendigen provisorischen Vorkehrungen und Anordnungen.

Die Verhandlungen sind kollegialisch. Alle Mitglieder des Vorstandes besorgen ihre Geschäfte unentgeldlich.

Der ganze Vorstand schließt vierteljährig die Rechnungen des Rendanten ab, und macht dieselben öffentlich durch das Wochenblatt bekannt.

Geschäftsführung der Armenvorsteher. Die Armenvorsteher sind, wie oben bemerkt worden, Mitglieder der Hauptverwaltung, haben jedoch zunächst die Sorge über ein bestimmtes, ihnen angewiesenes Stadtviertel.

Sie besorgen die Unterschriften der monatlichen Beiträge, und laden die Einwohner zu dem Beitritte ein.

Sie tragen, jeder für den ihm zugetheilten Distrikt, die Bedürfnisse der Armen, und die von den Armenvätern gemachten Unterstützungs-Anträge in den gewöhnlichen Sitzungen des Ausschusses vor.

Bei dringender Noth können sie selbstständig bis zur nächsten Sitzung Abhülfe treffen.

In gewöhnlichen Fällen wird auf ihren Antrag durch den Ausschuß das Nöthige bestimmt.

Jeder Vorsteher führt die Liste der in seinem Distrikt zur gewöhnlichen Geldspende angenommenen Armen, welche wöchentlich revidirt wird.

Die Anweisungen des Rendanten werden auf den Vorsteher gestellt, der den Betrag für jedes Quadrat abtheilt, und durch die Armenväter weiter besorgt.

Geschäftsführung des Rendanten und des Sekretärs. Alle Geld-Einnahmen und Ausgaben geschehen durch den Rendanten.

Er führt regelmäßige Kassenbücher über das Geschäft; die Sitzungsprotokolle, die Gegenscheine der Einzahlenden und die Anweisungen des Vorstandes sind seine Belege.

Die vierteljährig geschlossene Rechnung mit den Belegen wird auf dem Stadthause zu Jedermanns Einsicht offen gelegt.

Der Sekretär führt das Sitzungsprotokoll und das Haupt-Verzeichniß aller zur Geld- und Natural-Spende angenommenen Armen, trägt die Zahlungs-Anweisungen in das Mandaten-Register ein, und besorgt überhaupt die nöthige Correspondenz.

Geschäftsführung der Armenväter. Als unmittelbare Organe des Ausschusses, zur Ausführung der von ihm genommenen Beschlüsse, sind jedem Armenvorsteher für jede Unterabtheilung der Stadt oder jedes Quadrat zwei Armenväter zugegeben. Diese haben einen sehr beschwerlichen, aber auch für die Armen sehr wohlthätigen Dienst.

An die Armenväter ihres Bezirks haben sich alle hülfsbedürftigen Armen, welche Unterstützung verlangen, zu wenden.

Die Armenväter untersuchen gemeinschaftlich, in wie fern der Antrag gegründet ist, und berichten dem Vorsteher ihres Stadtviertels zur Anzeige bei der nächsten Wochen-Versammlung.

In ganz ungewöhnlichen Fällen treffen sie, wenn durch Aufschub Gefahr herbeigeführt werden könnte, selbst Abhülfe.

Die gewöhnliche Geldspende empfangen sie in einer Summe von dem Vorsteher, und theilen sie persönlich an ihre Armen aus.

Auch haben sie das Publikum zu bitten, bei etwaigen Gesuchen um Almosen, die Bittenden an sie zu verweisen.

Der zweite Theil der den Armenvätern obliegenden Verrichtungen ist die Einsammlung der von den Mitgliedern des Vereins unterzeichneten Beiträge, so wie der sonstigen milden Gaben der Bürger.

Diese Einsammlung geschieht im Anfange eines jeden Monats. Die Armenväter schreiben den Betrag eines jeden, der sich als Mitglied unterzeichnet hat, in ihr Register, und liefern demnächst die ganze Summe des Monats an den Vorsteher ihres Stadtviertels ab.

Andere Anstalten, welche der allgemeinen Armenversorgung untergeordnet und als einzelne Hauptabtheilungen derselben anzusehen sind, sind folgende:

1) die Suppenanstalt;
2) das Krankenhaus;
3) die Sorge für den Unterhalt und die Erziehung der Waisen- und Findelkinder;
4) die Freischule.

1. Die Suppenanstalt.

Außer der wöchentlichen Spende an baarem Gelde, die den Armen nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse verabreicht wird, hat noch täglich eine Austheilung einer gesunden und nahrhaften Suppe statt.

Täglich werden 300 bis 400 Portionen ausgetheilt, jede zu einer Maß kölnisch.

Ich übergehe die weitere Einrichtung dieser Anstalt, welche für eine der heilsamsten und wohlthätigsten gehalten werden muß, und deren Einrichtung wahrhaft musterhaft ist, und wende mich zu dem Aufenthaltsort der Kranken:

2. dem Krankenhause.

Bei den vortrefflich eingerichteten klinischen Anstalten der hiesigen Universität, in welche nicht nur unbemittelte Kranke, sondern auch Knechte und Mägde aufgenommen und herrlich verpflegt werden, fallen nur ganz verlassene Kranke, die nirgend anders Obdach und Pflege finden können, oder ganz Unheilbare dem Krankenhause zu, dessen Vorsteher Mitglieder des Armenvereins sind.

3. und 4. Die Freischule.

Die Hauptverwaltung hat ein besonderes Augenmerk auf diese Anstalt gerichtet. Der Zweck derselben wird für einen der wichtigsten gehalten, indem man sie als das vor-

züglichste Mittel betrachtet, nicht allein die gegenwärtige Armuth zu vermindern, sondern auch überhaupt der Verarmung für die Zukunft vorzubeugen. Die menschenfreundlichen Wohlthäter glaubten dem heranwachsenden Geschlechte der Armen nicht nützlicher sein zu können, als wenn sie zur Veredlung ihres Geistes eine Schule errichteten, und so die Jugend den schädlich einwirkenden Lebensverhältnissen entrissen und sie in eine Lage versetzten, in welcher sie durch Unterricht und Bildung, durch Anleitung zur Thätigkeit und Ordnungsliebe, durch Gehorsam und durch Fleiß zu guten, nützlichen und glücklichen Mitgliedern der Lebensgemeinschaft heranreifen möchten.

Die Kinder der Schule erhalten Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen.

Die Knaben erhalten noch besonderen Unterricht im Zeichnen, und die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen.

Zwei Lehrer und drei Lehrerinen sind für die Schulanstalt eigens angestellt und besoldet.

Der Unterricht in der Religion, im Gesange und im Zeichnen wird von Schulfreunden unentgeldlich, aus reinem Wohlwollen, ertheilt.

Die Anstalt steht unter der Leitung und Aufsicht eines eigenen Vorstandes in der Person eines Mitgliedes der Haupt-Armenverwaltung. An ihn wenden sich die Eltern wegen Aufnahme ihrer Kinder. Er führt ein Tagebuch über Alles, was die Schule betrifft, über die Aufnahme der Kinder, über den Fortgang des innern Zustandes der Schule. Er nimmt die besondern Geschenke an Geld und Kleidungsstücken in Empfang, welche die Gönner und Freunde dieser Schule zum Vortheil der Kinder einsenden; deßgleichen das Opfer, welches in der für sie angeordneten Sonntagsmesse gespendet wird. Er trägt diese Geschenke mit genauer Bezeichnung in sein Tagebuch, und verwendet sie zur Bekleidung der Kinder, nach Maßgabe ihrer Bedürfnisse, ihres Fleißes und guten Betragens. Er führt Rechnung über Einnahme und Ausgabe, und legt diese am Ende des Jahres der Hauptverwaltung vor.

Die Zahl der Kinder, welche gegenwärtig die Schule besuchen, beträgt über 300.

(Fortsetzung folgt.)

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

X.

Ueber den Unterricht in der Pflanzenkunde in der Volksschule.

(Fortsetzung von Band I. Heft 4.)

Im Vorhergehenden habe ich nur eine kurze Andeutung gegeben, wie die Pflanzen der Umgegend, in geographischer Hinsicht, zu betrachten seien; dieser Zweig des Wissens ist aber von so großer Wichtigkeit, und übt, auf die rechte Weise betrieben, einen so großen Einfluß auf Verstand und Herz des jungen Menschen aus, daß ich mich über den Betrieb der Pflanzenkunde in Schulen ausführlicher aussprechen muß.

Es ist freilich wahr, daß die andern beiden Naturreiche dem Pflanzenreiche in dieser Hinsicht keineswegs nachstehen, und es soll und darf auch weder die Thier-, noch die Steinkunde ganz vernachlässigt werden; den Vorzug aber trägt die Pflanzenkunde als Unterrichtsgegenstand in Volksschulen in jeder Hinsicht davon. Einmal bedarf sie gar keiner Geldhülfe, da jeder Ort mehr oder minder reichlich mit Pflanzen ausgestattet ist; zum andern fühlt sich der Mensch wohl in der Regel mehr hingezogen zu den stillen Zierden des Erdteppichs, die willig die Herrschaft des Menschen über sich anerkennen, und ihm gern den unberechenbaren Segen darreichen, den er auf so vielfache Weise aus ihnen zu ziehen weiß. Es ist gewiß, daß die Pflanzenwelt den Kindern weit näher steht, als die Steinwelt, und dem Mädchen wenigstens steht sie auch näher, als die Thierwelt. Es ist

wohl keine Pflanze vorhanden, die in dem Menschen Ekel, Abscheu oder Furcht erregte, wie dieß bei vielen Thieren der Fall ist. Mit großer Begier greift das Kind nach jeder ihm dargereichten Pflanze, und weiß sich lange, in voller Freude, spielend damit zu beschäftigen; es schmiegt sich aber mit einen Schrei des Entsetzens an der treuen Muttter Brust, wenn sich ihm ein fratzenhaftes, Ekel erregendes Thier nähert, deren es so unendlich viele giebt. Dieses und manches Andere noch möchte der Pflanzenkunde einen Vorzug vor den andern 2 Reichen der Natur verschaffen, wenn nämlich ihre Zweckmäßigkeit, als Unterrichtsgegenstände in Volksschulen, erwogen wird.

Nun kommt freilich sehr viel darauf an, wie die Pflanzenkunde in Volksschulen betrieben wird. Von einem Linnéischen System kann vor der Hand gar nicht die Rede sein; eben so wenig darf die Pflanzenkunde einzig aus Büchern gelehrt werden. Was der Lehrer allenfalls aus Büchern für diesen Unterrichtsgegenstand ziehen könnte, wäre eine Belehrung über den Gebrauch der Gewächse.*) Beim ersten Anfange aber hat der Lehrer durchaus weiter keine künstlichen Hülfsmittel nöthig; er wende sich mit seinen Schülern unmittelbar an die Natur, und sei ihnen bei der Betrachtung derselben ein sinniger Ausleger.

Der Anfang der Pflanzenkunde wird im Frühjahre gemacht, wenn eben die ersten Blumen dem Schooße der Erde entsprossen sind. Der Lehrer durchstreiche einige Zeit vor der Unterrichtsstunde den Garten; er durchwandere Feld und Wald, suche die blühenden Pflanzen auf, und nehme von diesen die vollkommensten und schönsten Exemplare mit. Am besten und bequemsten zu diesem Behufe ist eine walzenförmige, gegen eine Elle lange, blecherne Büchse, die an der einen Seite mit einer Thüre versehen, und an der ein Riemen angebracht ist, um sie bequem umhängen zu können. In diese Pflanzenbüchse oder Pflanzentrommel werden die gefundenen Pflanzen gelegt, damit sie, so lange man wandert, frisch bleiben. Sollte die Lehrstunde noch fern sein, oder hat

*) Zu diesem Behufe kann ich ein neuerdings erschienenes Buch: » Beschreibung fast aller Gift- und der vorzüglichsten Arznei- und Futtergewächse Deutschlands von J. G. Fischer, Lehrer am Seminar zu Neuzelle bei Frankfurt a. d. O.« sehr wohl anempfehlen. Es ist dasselbe beim Verfasser selbst zu haben und kostet 25 Sgr.

der Lehrer gar die Pflanzen schon den Tag vorher geholt; so muß er sie, bis zu ihrem Gebrauche, in ein Gefäß mit kaltem Wasser stellen und vor der Sonne schützen, damit sie nicht verwelken.

So mit mehreren frisch erhaltenen Pflanzen versehen, die der Lehrer auf dem Lehrtische ausgebreitet und auseinander gelegt hat, beginnt er den Unterricht damit, daß er dieselben den Schülern von allen Seiten nach und nach vorzeigt, und zuletzt ihren Namen nennt, den er allenfalls im Chor nachsprechen läßt. Ist er so mit allen vorhandenen Pflanzen durch, so vertheilt er dieselben unter die Schüler, damit sie dieselben noch genauer und gründlicher ansehen und betasten. Es kann das sehr leicht so geschehen, daß, auf einen Wink des Lehrers, die Schüler in der Reihenfolge die genugsam beschauten Pflanzen wechseln. Der Lehrer enthalte sich aber hierbei aller weitschweifigen Erklärungen und Beschreibungen; er gebe aber dem Schüler, der nur flüchtig über die Pflanze wegsehen sollte, leise Andeutungen, was an derselben alles zu sehen ist, und frage hin und wieder bei den einzelnen Schülern nach dem Namen der Pflanze, die sie gerade zum Beschauen in der Hand haben. Vor allen Dingen aber halte er streng auf ein ruhiges, stilles Betrachten.

Haben alle Pflanzen so den Kreislauf vollendet, so sammelt sie der Lehrer wieder ein, hält sie nochmals den Kindern vor, fragt nach ihren Namen und wiederholt dieselben 1 — 2, auch 3mal, wenn sie von den Schülern sollten vergessen worden sein. Dabei erzähle er ihnen auch, wo er jede einzelne Pflanze abgepflückt, oder ausgegraben habe, wie tief ungefähr die Wurzel in der Erde gesteckt, welche Pflanzen dabei gestanden, und was er sonst Merkwürdiges von derselben weiß. Auf eine weitere, nähere Auseinandersetzung der Theile lasse er sich aber, wie gesagt, noch nicht ein; Alles zu seiner Zeit. —

Die erste Stunde zeige der Lehrer jedoch nur wenige Pflanzen vor; in der nächsten bringe er dieselben immer wieder zum Vorschein, und füge ihnen jedes Mal einige neue bei, damit sich so das Unbekannte an das Bekannte anschließe, beides mit einander verglichen, und, ohne Verwirrung zu erzeugen, richtig aufgefaßt und festgehalten werde.

Es würde der Betrieb der Pflanzenkunde freilich einseitig und beschränkt genannt werden müssen, wenn es nur

immer bei einem Betrachten der Pflanzen im Schulzimmer bliebe. Es soll die Pflanze nicht bloß ihren Theilen, Farben und Formen nach betrachtet, nein, es muß dieselbe ihrem ganzen Wesen nach gekannt werden; denn nur so gewährt die Pflanzenkunde wahres Interesse, und äußert den rechten, wohlthätigen Einfluß auf den Menschen.

Wer den Menschen genau kennen lernen will, muß ihn von allen Seiten betrachten; er muß ihn sprechen hören, um seine Gedanken zu erfahren, und ihn handeln sehen; er muß ihn beobachten in seinem Hause, unter den Seinen; er muß ihn begleiten in das Gewühl und Drängen und Treiben der Menge u. s. w.; dann und nur dann wird er zur wahren Menschenkenntniß gelangen.

So auch wird der nur den wahren Nutzen aus der Pflanzenkunde ziehen, der die Gewächse nicht nur im Zimmer, sondern auch im Freien auf ihrem Standorte beobachtet; der sie beobachtend durch ihr ganzes Leben begleitet. Man sehe die Pflanze, indem sie als zarter Keim der Erde entspringt; man beachte sie beim Ansetzen und Entfalten der Blätter, der Aeste und Zweige, der Knospen und Blüthen, beim Reifen und Abfallen der Saamen und Früchte; man begleite sie zu Grabe; man lasse den Boden und Standort nicht aus der Acht, in welchem sie gewurzelt hat; man berücksichtige die sie umgebenden Gewächse; man übergehe eben so wenig das so mächtig auf die Pflanzen einwirkende Wetter, und man frage den Chemiker nach den innern Kräften und Urstoffen der Pflanze. Dann wird man von derselben die rechte Kenntniß haben, und aus dieser vollständigen Kenntniß den rechten Nutzen ziehen.

Der Lehrer könnte freilich bei dieser Forderung zurückschrecken; indeß läßt sich die Sache leicht ausführen, wenn er nur dafür sorgt, daß seine Schüler die im Zimmer betrachteten Pflanzen auch auf ihrem Standorte beobachten können, und das läßt sich leicht etwa auf folgende Weise machen: 1. Giebt er den Schülern auf, da und dahin zu gehen, und die und die Pflanze, so wie den Boden ꝛc. genau anzusehen, um in der nächsten Stunde Einiges darüber sagen zu können; oder 2. Er geht selbst an einem Nachmittage des Mittwochs, Sonnabends oder des Sonntags mit ihnen aus, um sie zu den, in der Schule betrachteten, Pflanzen zu führen und andere zu suchen. Das Letztere ist immer das Beste, weil der Lehrer die Schüler von muthwilligem Zerstö-

ren der Pflanzen abhalten und ihnen die gehörige Anleitung geben kann. Es versteht sich, daß er die Schüler auch in dem Falle, wenn sie für sich Pflanzen suchen, vor unnützem Ausreißen der Pflanzen warnt, besonders derjenigen, die unschädlich und vielleicht nur in geringer Anzahl vorhanden sind. —

Ein Lehrer, der es redlich mit seinen Schülern meint, und dem ihre Ausbildung am Herzen liegt, wird es nicht scheuen, ihnen manch Stündchen, ja manchen Sommernachmittag zu widmen, um den Sinn für einfache Naturbetrachtung zu wecken und zu stärken.

Das erste Sommerhalbjahr beabsichtige der Lehrer jedoch beim Betrieb der Pflanzenkunde nichts weiter, als das Kennenlernen einer Menge Pflanzen in so weit, daß die Schüler sie beim flüchtigen Uebersehen bald zu benennen wissen, ohne sie zu verwechseln. Es ist darum nothwendig, daß bei verwandten Arten die augenscheinlichsten Unterschiede aufgesucht und angegeben werden. Für den ersten Cursus ist dieß hinreichend, und hat der Lehrer den Sinn seiner Schüler nur recht rege gemacht, und ist ihnen durch diese Stunde die Pflanzenwelt lieb geworden, und dadurch auch näher getreten, so hat er das Seine für das 1ste Jahr gethan.

Im 2ten Jahre werden die bloßen Umrisse der Pflanzenbilder, die das Gedächtniß im 1sten Jahr überkommen und aufbewahrt hat, ausgeführt und vervollständigt. Sehr auffallende und in die Augen springende, einzelne Merkmale sind im 1sten Jahre schon genau aufgefaßt und besprochen worden; dieses genauere Eingehen wird nun bei jeder Pflanze beobachtet. Doch darf hierbei durchaus nicht die seit Linné nur zu sehr herrschende Art, die Pflanzen zu betrachten, beobachtet werden, da man diejenigen Theile der Pflanzen, die zur Artbestimmung nichts weiter beitragen, ganz außer Acht ließ, und einzig die Blüthe ins Auge faßte. Nicht also in unsern Schulen; eine solche Einseitigkeit taugt nicht; die Pflanze muß in allen ihren Theilen ganz gesehen werden; es kommt also nicht nur die Blüthe, sondern auch die Wurzel, der Stengel, der Ast, der Zweig, das Blatt und die Frucht in Betracht.

Eine genaue Bekanntschaft mit den einzelnen Pflanzentheilen wird auf folgende Art erzielt. Jeder Schüler bringt sich eine, vom Lehrer den Tag zuvor bezeichnete, wo möglich

vollständige und mit der Wurzel versehene Pflanze mit in die Schule. An dieser wird die Größe und Hauptform zuerst bestimmt; sodann fordert der Lehrer die Schüler auf, ihr Augenmerk auf die Wurzel zu richten, und der Reihe nach giebt einer nach dem andern an, was er an derselben bemerkt. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit auf die Merkmale, welche übersehen werden. In solcher Weise lernen die Schüler alle Theile der Pflanze kennen.

Im Allgemeinen hat man an den Pflanzen und ihren Theilen zu berücksichtigen:

1. die äußere und innere Beschaffenheit. So kann z. B. eine Wurzel, ein Stengel ꝛc. dem Aeußern nach glatt, gestreift, behaart, knotig ꝛc., dem Innern nach hohl, fächrig, fleischig ꝛc. sein.
2. die Form; sie ist bald rund, bald eckig, 2-, 3- und mehrseitig, kreuzförmig, herzförmig ꝛc.
3. die Stellung oder Richtung; sie ist bald gerade, bald schief, bald kriechend, bald rankend ꝛc.
4. die Farbe, und
5. die Dauer; einjährig, zweijährig, ausdauernd.

Anfangs möchte es den Schülern (wenigstens einigen) schwer werden, alles an der Pflanze zu sehen, was wirklich an ihr zu sehen ist, und die passenden, bestimmenden Ausdrücke für die Einzelnheiten der Pflanzentheile zu finden; in diesem Falle komme ihnen der Lehrer zu Hülfe. So ist es für den Schüler weit leichter, wenn der Lehrer fragend verfährt, wie z. B.: wie lang, wie dick ist ungefähr die Wurzel? was für eine Farbe hat sie? besteht sie nur aus einem Stücke? wie ist ihre Richtung? ist sie rauh, glatt, höckrig, geringelt? ꝛc.

Eine Tabelle, auf der die verschiedenartig geformten Pflanzentheile mit ihren, in der botanischen Sprache gebräuchlichen, Benennungen aufgezeichnet sind, sollte bei diesem Unterrichte nicht fehlen. Im Kleinen sind dergleichen freilich schon mancherlei und auch recht zweckmäßige vorhanden; doch genügt alles das, was ich der Art kenne, nicht für den Massenunterricht. Um den Lehrern, die in ihren Schulen auch den Unterricht in der Pflanzenkunde betreiben, zu Hülfe zu kommen, habe ich mich, zur Zeichnung und Herausgabe einer solchen Tabelle, im Großen, mit meinem Kollegen, Hrn. Lehmann, verbunden, auf deren Erscheinung ich hiermit die Leser dieser Blätter und besonders die Liebhaber

des Pflanzenunterrichts in der Volksschule aufmerksam zu machen mir erlaube.

In Form einer großen Wandkarte kann eine solche Tabelle so an die Wand gehängt werden, daß alle Schüler die auf derselben verzeichneten Gegenstände genau sehen können. Soll nun zuvörderst die Wurzel einer Pflanze bestimmt werden, so sieht jeder Schüler nach, mit welcher verzeichneten Wurzelform sie die meiste Aehnlichkeit hat, und nach sorgfältiger Vergleichung und gefundener Uebereinstimmung wird die Sache mit der richtigen, gebräuchlichen Benennung belegt. So werden alle Theile der Pflanze durchgegangen. Auf diese Weise kann der Lehrer schriftlich und mündlich arbeiten lassen, und von selbst bilden sich so nach und nach ausführliche und genaue Beschreibungen.

Zuerst aber wähle der Lehrer hierbei die bekanntesten und einfachsten Pflanzen und gehe allmählig zu schwerern, zusammengesetztern und unbekanntern über. — Die ungeübteren Schüler lernen dadurch nicht nur die einzelnen Pflanzen kennen, sondern sie werden auch eine Anzahl Merkmale von jeder anzugeben im Stande sein.

Die geübteren bringen es zu vollständigen Beschreibungen der einzelnen Pflanzen, mündlich und schriftlich. Als Beispiel, wie dergleichen Arbeiten ausfallen müssen, diene folgende Beschreibung.

Das wohlriechende Veilchen.

(Viola odorata.)

Die Wurzel. Sie hat eine senkrechte Richtung, ist fast walzenförmig und enthält viele Zasern. Außer dem Blätterbüschel und den Blüthen treibt sie lange, fadenförmige Ausläufer, aus welchen zahlreiche Wurzelfasern und an entfernten Zwischenräumen ebenmäßig Büschel von Blättern und zuweilen auch Blüthen hervorsprossen.

Der Schaft. (Blumenstiel.) Er ist ziemlich aufrecht, 1 bis 3 Zoll lang, rund, schwach, und mit 2, in- oder oberhalb der Mitte befindlichen Deckblättchen versehen, die lanzetförmig, zugespitzt und ganzrandig sind.

Die Blätter. Sie sind fast so breit wie lang, herzförmig, mit einem tiefen Ausschnitte am Blattstiele versehen, stumpf oder kurz gespitzt, gekerbt, kahl, nur am Rande und auf der Unterseite schwach flaumhaarig, dunkelgrün, lang gestielt und wurzelständig. Die zuerst sprießenden Blätter

sind kürzer, runder und mehr nierenförmig. Der Blattstiel ist flaumhaarig, im Alter aber, so wie die Blätter selbst, kahler. Die Nebenblätter (am Grunde der Blattstiele) sind lanzettlich, zugespitzt, drüsig-wimperig-gezähnelt, am Grunde aber nur wenig mit dem Blattstiele zusammenhängend.

Die Blumen. Sie sind gewöhnlich überhängend und kommen nur einzeln an der Spitze des Schaftes vor. Der Kelch derselben ist fünfblättrig und stehenbleibend, und seine Blättchen sind länglich abgerundet-stumpf, kahl, zuweilen kurzwimperig, verschieden gestellt, und innen mit deutlichen Anhängen versehen. Die Krone ist auch fünfblättrig, regelmäßig und gewöhnlich dunkelpurpur- oder veilchenblau mit bleicherem Nagel und etwas dunklern Adern, selten röthlich oder weiß. Die Blätchen derselben sind verkehrt eiförmig und abgerundet stumpf; das obere aufrecht, zwischen dem Kelche hervorragend und in eine röhrige Safthülle, den Sporn, sich endigend; die seitenständigen Blättchen aufrecht, entgegengesetzt und gebärtet; die untern beiden größer als jene, und zurückgeschlagen. Der Sporn ist kürzer als die halbe Länge des ungepaarten Blumenblattes. Die Blume enthält 5 Staubgefäße, deren Fäden sehr kurz, 2 derselben aber doch so lang sind, daß sie in die Safthülle oder den Sporn reichen; die Beutel sind herzförmig, zweifächrig und fest anliegend. Es ist nur ein Stempel vorhanden; der Fruchtknoten ist fast kugelrund; der Griffel fadenförmig, am untern Theil etwas gebogen, länger als die Staubfäden und stehenbleibend; die Narbe gerade und kugelrund. Die Frucht ist länglich, dreiseitig, dreiklappig, einfächrig; die Kapsel vielsamig.

Da dieses Veilchen gegen starke Winterkälte sehr empfindlich ist, etwas Feuchtigkeit und im Sommer Schatten gegen die heißen Sonnenstrahlen liebt; so findet man es gewöhnlich auf Waldrainen, rasigen Gartenplätzen, in der Nähe der Bäume und Sträuche, welche diese Pflanze im Sommer beschatten und im Winter durch das herabgefallene Laub bedecken. Es blüht im März und April, und oft im October noch einmal, und gehört zu den ausdauernden Gewächsen.

Aus den Blumen wird in den Apotheken der bekannte Veilchensaft oder Veilchensyrup bereitet. Früher schrieb man den Blättern und der Wurzel erweichende, und dem Samen

harntreibende Eigenschaften zu; in der neueren Zeit aber werden ihm fast alle arzneilichen Kräfte abgesprochen.

In den Gärten erzieht man große blaue, weiße und rosenroth gefüllte Varietäten, welche aber keinen Samen tragen, sondern sich nur durch Wurzeltriebe vermehren lassen.

(Zum Theil nach Röhling und Fischer.)

Die 3te Stufe, im 3ten Jahre, führt endlich zum Klassificiren und Ordnen der Pflanzen. Bevor aber noch die Schüler mit dem Linnéischen System bekannt gemacht und in dasselbe eingeführt werden, müssen die Pflanzenfamilien, deren Gattungen schwer zu unterscheiden sind, wie z. B. die Doldengewächse, Gräser ꝛc. gehörig in's Auge gefaßt, und in sich geschieden werden, wenn solches nicht schon am Schlusse des vorigen Cursus, im 2ten Jahre, geschehen ist. Hierauf veranlaßt der Lehrer die Schüler, die bekannten Pflanzen nach äußerlich-ähnlichen Merkmalen zu ordnen, damit sich erst jeder ein eignes, natürliches System bilde, und dadurch einige Uebung in diesem Geschäft bekomme, und hierauf erst mache sie der Lehrer mit dem allgemein gebräuchlichen Linnéischen System bekannt. Es kommt hierbei aber weniger darauf an, daß der Schüler die Reihenfolge der Klassen herzuzählen und zu benennen, als darauf, das er die ihm vorgelegten, bekannten oder nicht bekannten Pflanzen zu ordnen wisse. Bei den meisten Arten wird ihm das leicht sein, und er wird, zufolge der Beschreibungen, die er auf der 2ten Stufe gemacht, vielen Pflanzen ihre Klassen anweisen können, ohne sie auch erst noch einmal gesehen zu haben; bei einigen hingegen wird es ihm schwer werden. Alsdann gebe der Lehrer die nöthigen Fingerzeige.

Ist der Schüler hierin zur gehörigen Kenntniß gelangt und vermögend, die ihm vorkommenden Pflanzen in ihre Klassen zu bringen, so mache ihn der Lehrer auch mit den Ordnungen bekannt. Auch hierbei ist es wieder die Hauptsache, daß der Schüler mit Leichtigkeit aus der Pflanze ihre Ordnung herauszufinden wisse.

Zum Schlusse dieses Cursus theile der Lehrer den Schülern noch aus der Physiologie, so wie über die Krankheiten und aus der Geschichte der Pflanzen das Wichtigste mit.

Anmerk. Unter Physiologie der Pflanzen versteht man die Lehre von den innern Organen und chemischen Bestandtheilen derselben. Die Geschichte der Pflanzen giebt Nachricht von dem Einflusse des Klima's auf das Wachsthum und Gedeihen der Pflanzen, so wie von den Veränderungen, welche die Gewächse wahrscheinlich bei den Revolutionen unsers Erdballs erlitten haben; auch giebt sie Bericht über ihre Ausbreitung über die Erde, so wie von ihren Wanderungen und von der Sorge der Natur zu ihrer Erhaltung. Der Wildenow'sche Grundriß der Kräuterkunde giebt über diese Kapitel ausführliche Belehrung.

XI.

Bemerkungen über den Rechenunterricht, mit besonderer Beziehung auf das praktische Rechenbuch von Diesterweg und Heuser.

Der Stoff, welchen das eben genannte praktische Rechenbuch enthält, ist in drei Uebungsbücher vertheilt, deren drittes erst neulich bei Büschler in Elberfeld erschienen ist. Diese Vertheilung ist absichtlich und planmäßig geschehen. In der Voraussetzung, daß es den Lesern nicht unwillkommen sein werde, die Gründe der Vertheilung der Aufgaben in drei Uebungsbücher zu vernehmen, besonders da der Kreis ihres Gebrauchs sich weiter und weiter ausdehnt, so will ich mit dieser Auseinandersetzung die Bemerkungen, welche ich für dieß Mal über arithmetische Gegenstände mittheilen werde, beginnen; überhaupt werde ich dieselben an den Faden der Kapitel jener Bücher anreihen.

Die Haupteigenschaften, welche wir (ich, in Gemeinschaft mit Hrn. Heuser in Elberfeld) dem praktischen Rechenbuche zu geben bemüht gewesen, sind:

1) es sollte ein praktisches Rechenbuch oder ein Uebungsbuch sein;
2) es sollte sich zwar an den mündlichen, vorhergegangenen Unterricht des Lehrers anschließen, zugleich aber auch ohne diesen einem verständigen Schüler bei eini-

ger Nachhülfe von Seiten des Lehrers verständlich sein;

3) es sollte einen Reichthum und eine Fülle von Aufgaben enthalten;

4) überall das Nachdenken des Schülers in ernsten Anspruch nehmen;

5) ihm zuerst große Fertigkeit in den praktischen Rechnungsarten aneignen und Bildung für's Leben bezwecken;

6) demnächst die Behandlung anderer interessanten und bildenden Theile der Arithmetik nebst einem Anhange von Uebungsaufgaben aus der Raumlehre enthalten.

Zu 1. Unsere Schrift sollte ein praktisches Rechenbuch sein, d. h. nicht nur, sie sollte Aufgaben aus den Gebieten des Lebens enthalten, sondern alle überflüssigen theoretischen oder unpraktischen Bemerkungen und Aufgaben sollten wegbleiben. Es war deßhalb keineswegs unsere Absicht, nur Aufgaben mit angewandten Zahlen aufzustellen; vielmehr sollten auch Aufgaben mit reinen Zahlen nicht fehlen, einmal, weil die Gesetze und Regeln der angewandten Zahlen mit den Gesetzen und Regeln mit reinen Zahlen größtentheils übereinstimmen, oder nur einige Wendungen und Zusätze beizufügen sind; dann auch, weil sich die Gesetze und Regeln der Zahlenlehre am einfachsten an reinen Zahlen herausstellen. Ueberdieß würde man den Begriff »praktisch« sehr einseitig auffassen, wenn man ihn auf das Gebiet, welches das enge Leben beschreibt, allein beschränken wollte. Vielmehr wollten wir ihn so weit gefaßt haben, daß er nur die eigentliche Theorie der Arithmetik und die wissenschaftliche Darstellung der Lehre von den Zahlgrößen, wenigstens in den beiden ersten Theilen, ganz ausschlösse, und daß überall die Anwendung der aufgestellten Lehren auf Fälle und Beispiele des Lebens hinzukäme und als eigentlichen Zweck aufstelle.

Zu 2. Wenn man ein praktisches Buch schreiben will, welches also vor allen Dingen gebraucht werden soll (was würde sonst die praktische Tendenz helfen?), so muß man auch ganz besonders auf die bestehenden Verhältnisse des Lebenskreises, auf welchen man einwirken will, folglich bei einem Schulbuche auf die bestehenden und vorerst unabänderlichen Verhältnisse der Schulen und ihrer Lehrer Rücksicht nehmen; sonst würde das Buch im Allgemeinen nicht

brauchbar, also nicht praktisch sein, was das unsere doch sein sollte. Wie sind nun die Verhältnisse der meisten Volksschulen in Betreff des Rechenunterrichts?

In der Regel hat der Volksschullehrer mehr Kinder zu unterrichten, als er eigentlich unterrichten kann. Denn die mittlere Kraft eines gebildeten Mannes reicht nicht an die Lösung der Aufgabe, mehr als 50 oder 60 Kinder, die auf derselben Lebensstufe stehen, zweckmäßig zu unterrichten. Nun denke man sich die meisten Lehrer nicht unter einer Schaar von 60 Kindern gleichen Alters stehen und wirken, sondern unter der zwei- und dreifachen Anzahl von Kindern verschiedener oder gar der verschiedensten Altersstufen, und man wird es begreifen, daß solche Männer darauf denken müssen, wie die Schüler ihre Hülfe zum Theil entbehren, wie dieselben sich Stunden und halbe Tage zweckmäßig selbst beschäftigen und statt anhaltenden Unterrichts mit Winken und Andeutungen vorlieb nehmen können. Wenn daher unter solchen Umständen ein Rechenbuch Ansprüche auf die Einführung in öffentlichen Schulen macht, so muß es nicht überall auf die Hülfe des Lehrers rechnen, vielmehr die Gegenstände so behandeln, daß der mündliche Unterricht des Lehrers theils ganz wegfallen kann, theils nicht unbedingt zusammenhängend, stetig und vollständig zu sein braucht, um den Schüler planmäßig und ersprießlich zu beschäftigen. Allerdings kann kein Rechenbuch den Lehrer ganz entbehrlich machen und soll es nicht, aber es kann so eingerichtet sein, daß der denkende Schüler sich und seinen Kameraden in sehr vielen, ja in den meisten Fällen selbst helfen kann, was, wie alle Selbstthätigkeit in der Schule, überall die Hauptsache ist.

Zu 3. Nach dem Vorhergehenden sollte also das Buch, von welchem die Rede ist, die Thätigkeit des Lehrers zum Theil ersetzen. Das Geschäft und die Mühe, welche in begünstigenden Verhältnissen, z. B. im Privatunterrichte, der gewandte Lehrer ohne Anstrengung übernimmt, soll das Buch, so weit dieß möglich war, auf sich nehmen. Es kommt nämlich bei der wahren Bildung, welche mit nichts weniger verwandt ist, als mit der Einseitigkeit, hauptsächlich darauf an, daß der Gegenstand, durch welchen man Bildung erstrebt, unter verschiedene und mannigfaltige Gesichtspunkte und Ansichten gestellt wird, um dadurch die Vielseitigkeit,

dieses wesentliche Merkmal wahrer Bildung, zu gewinnen. Der gewandte, selbst vielseitig gebildete Lehrer weiß mit Leichtigkeit jedem Gegenstande mehrere Seiten, von welchen er betrachtet werden kann, abzulauschen, ihn aus mehreren Gesichtspunkten betrachten zu lassen und der Einseitigkeit zu wehren; denn die Art und Natur des Geistes eines Menschen bestimmt und bedingt die Behandlungsweise, welcher dieser Geist die Gegenstände unterwirft. Aber wie soll nun ein Buch nach dieser Vielseitigkeit streben und namentlich ein Rechenbuch? — Einmal dadurch, daß es dieselbe Sache von allen Seiten betrachten und behandeln läßt; dann durch eine Fülle und einen wahren Reichthum von Aufgaben. Welchen großen Vorzug behauptet nicht in dieser Hinsicht mit Recht der Unterricht in der Zahlenlehre vor mehreren anderen einseitigeren Gegenständen! — Allerdings ist die Vorstellung der Zahl im Grunde eine sehr einfache Vorstellung. Aber wie unendlich mannigfaltig sind nicht die Beziehungen und Verhältnisse der Zahlen zu einander! Bei einiger Uebung gewahrt man eine wahre Unendlichkeit. Von dieser Eigenschaft muß ein gutes Rechenbuch ein Merkmal an sich tragen, welches sich durch den Reichthum und die Fülle verschiedenartiger Aufgaben und Behandlungsweisen darstellt. Selbst die Aufgaben, welche im Grunde unter einem Gesetze stehen und nach einer Regel berechnet werden, dürfen nicht einander gleich sein, und sollten sie sich selbst nur durch die Einkleidung von einander unterscheiden. Wenn ich diese Ansichten durch ein Beispiel aus unserem Buche belegen soll, so möchte ich auf die Behandlung der Brüche im ersten Uebungsbuche aufmerksam machen. Wenn ein Schüler die dort befindlichen Kapitel über die Brüche und die darauf sich beziehenden Aufgaben durcharbeitet, so muß er von dem Wesen und den Eigenschaften der Brüche eine durchaus vollständige Ansicht und eine anerkennenswerthe Fertigkeit in ihrer Behandlung sich angeeignet haben, so wie denn — offen und mit gütiger Erlaubniß zu melden! — das Kapitel von den Brüchen in dem ersten Uebungsbuche wohl für das gelungenste zu halten sein möchte, dessen Eigenthümlichkeit aber dem Stumpfsinne zweier Herrn Recensenten gänzlich entgangen ist.

Zu 4. Die Zwecke, welche man durch den Rechenunterricht, wie durch jedes wahre Bildungsmittel, erreichen

will, sind heut zu Tage Jedermann bekannt. Erster Zweck: Entwicklung, Anregung, Kräftigung, mit einem Worte Bildung des jugendlichen Geistes; zweiter Zweck: Kenntniß der Gesetze der Zahlen und Fertigkeit in der Behandlung derselben.

Weniger bekannt aber sind immer noch die Mittel zur Erreichung dieser Zwecke, besonders des ersten, der nur noch zu häufig, wegen bevorzugter Berücksichtigung des zweiten, hintangesetzt oder ganz übersehen wird. Wenigstens muß man auf diesen Mangel des rechten Wissens und begründeter Einsicht schließen, wenn anders hier vom Thun auf's Wissen ein Schluß erlaubt ist. Noch in sehr vielen Schulen herrscht in Betreff des Rechenunterrichts der alte steife, pur praktische oder praktikantische Mechanismus, dessen Anleitung zur Ausrechnung der Exempel vom Dreisatze z. B. darin besteht, daß er die Regel giebt, das zweite Glied mit dem dritten zu multipliciren und das Product durch das erste zu dividiren. Wir kennen alle diesen fünfhundert- oder tausendjährigen Herrn Schleudrian, welcher machen lehren will, ohne begreifen zu lehren, und welcher Produkte hervorbringen will, ohne sich um die Faktoren zu bekümmern. Doch zieht sich dieser alte Schul-Despot allmählig zurück, seine Kräfte schwinden, und er merkt, daß die Zeit seiner Herrschaft ein Ende erreicht. Bald wird ihm hoffentlich der Gnadenstoß versetzt werden, und ein neues Jahrhundert wird ihn nur aus der Geschichte der Pädagogik, welche, wie die Weltgeschichte, hauptsächlich die Verirrungen der Menschheit darzustellen hat, kennen zu lernen Gelegenheit haben.

Rechnen zu wollen, ohne denken zu wollen, ist ebenso gut, wie athem zu wollen ohne Lunge. Keiner kann es und Keiner hat es je gekonnt, obleich es manchmal so ausgesehen hat. Wenn aber Jemand ein richtiges Facit liefert ohne Nachdenken, so hat er nicht gerechnet, sondern mit Ziffern blinde Kuh gespielt, und der Zufall hat ihm den gesuchten Mann in die Hände geliefert. Wer daher rechnen lehrt, lehrt denken. Rechenübungen sind Denkübungen, und ein Uebungsbuch im Rechnen ist ein Uebungsbuch im Denken.

Folglich — werden die Leser hoffentlich schließen — ist alles Rechnen (sogenanntes) Kopfrechnen.

Getroffen und vollkommen richtig! Alles Rechnen ist Kopfrechnen. Ein wichtiger Satz! Wir müssen bei ihm ein wenig stehen beiben. Er verdient es.

Sonst betrachtete man, als die beiden Theile des Rechnens, Kopf- und Tafelrechnen, mündliches und schriftliches. Das wäre nun ganz gut, und es kann dabei bleiben, wenn man beide Theile des Rechenunterrichts nur nicht als zwei verschiedene Dinge ansieht und etwa meint, daß man zwar beim Kopfrechnen, nicht aber beim schriftlichen Rechnen den Kopf zu brauchen habe, nach welcher Ansicht es daher ein Rechnen mit, und ein Rechnen ohne Kopf geben würde. Die so eintheilen möchten, hätten in der That so ganz Unrecht nicht, indem das alte Tafelrechnen wirklich ein kopfloses Rechnen war. Aber wir werden leicht begreifen, daß kein Rechnen statt finden kann ohne Nachdenken und Ueberlegung, man möge sich nun der Ziffern bedienen, oder nicht. Denn darin besteht hauptsächlich der Unterschied zwischen dem sogenannten Kopf- und Tafelrechnen. Bei jenem behandelt man die Vorstellungen von den Zahlen, ohne den Gebrauch der sichtbaren Zeichen und ohne die Vorstellung von den sichtbaren Zeichen; bei diesem bezeichnet man die Vorstellungen von den Zahlen mit sichtbaren Zeichen, deren es mehrere Arten giebt. Eine dieser Arten ist die sogenannte Ziffer. Wer daher mit Schreibinstrumenten rechnet, thut nicht etwas Anderes der Art nach, als der Kopfrechner; er hat nur etwas mehr, und er bedient sich eines Erleichterungsmittels. Darum ist jedes Rechnen Kopfrechnen, und wir sollten diesen Ausdruck eigentlich verbannen, wenn Wörter sich so leicht aus der Sprache herausschaffen ließen, wie Landstreicher und Fremdlinge über die Gränze.

Beifügen muß ich übrigens noch um mein selbst willen, daß ich so eben nicht den ganzen Unterschied zwischen dem Kopf- und Tafelrechnen angegeben habe. Aber ich habe doch das herausgehoben, was hieher gehört und die Behauptung sichert, daß alles Rechnen Kopfrechnen sei. Die übrigen Unterschiede zwischen dem Kopf- und Tafelrechnen, welche so häufig noch übersehen werden, werde ich in einem der nächsten Hefte dieser Blätter darstellen.

Die Aufgaben nun unseres praktischen Rechenbuches sind vorzugsweise zum schriftlichen Rechnen bestimmt, obgleich sehr viele Aufgaben, nämlich die einfacheren, auch ohne sichtbare und ohne vorgestellte Ziffern aufgelöset werden können und sollen, wie es auch von vielen Lehrern, welche sich des praktischen Rechenbuchs bedienen, geschieht,

Die Leser würden sich irren, wenn sie daraus den Schluß zögen, daß wir also auf das schriftliche Rechnen zuerst und hauptsächlich Werth legeten, dieses vorzugsweise und das Kopfrechnen nur so nebenbei betrieben wissen wollten. Wir haben in der That die entgegengesetzte Ansicht; aber wir wollten uns an das heutige Bedürfniß so vieler Schulen, deren Einrichtung eben hauptsächlich praktische und schriftliche Uebung verlangt, anschließen und demselben zunächst abhelfen, mit steter Berücksichtigung der Hauptzwecke alles Unterrichtens und Bildens. Also auch wir sind der Meinung, daß es beim praktischen Rechenunterrichte zuerst und hauptsächlich auf Fertigkeit im Kopfe ankomme, daß der Gebrauch der Ziffern nie das Erste, sondern immer nur das Zweite sein solle, daß der Unterricht im Kopfrechnen stets um eine oder einige Stufen dem Unterrichte im Tafelrechnen voraus sein müsse u. s. w.

Demnach — werden die Leser wieder schließen — erfüllt also unser praktisches Rechenbuch die Anforderungen an einen vollständigen Leitfaden zum Rechenunterrichte nicht, indem es einseitiger Weise das schriftliche Rechnen zu sehr hervorhebt und begünstigt.

In dieser Ansicht müssen wir unseren Lesern recht geben, und unser Buch trifft der Vorwurf der Einseitigkeit mit Recht, wenn es sich für allseitig ausgeben wollte. Aber es ist auch, wie der Titel besagt, dazu bestimmt, hauptsächlich ein Uebungs- und ein eigentliches Exempelbuch im schriftlichen Rechnen zu sein. Es muß daher noch etwas hinzukommen und vorhergehen, wenn es mit diesem eine vollständige Anleitung zum Rechenunterrichte sein soll, nämlich eine Anweisung zum Kopfrechnen und eine Anleitung zum Rechenunterrichte überhaupt, gehörig abgestuft und gerundet und in solcher Vollständigkeit und Ausführlichkeit, daß es den Lehrer nirgends im Stiche läßt und den Selbstunterricht begünstigt. Der erste Band einer solchen vollständigen Anleitung oder eines eigentlichen Handbuches, mit besonderer Beziehung auf das praktische Rechenbuch, wird auch in diesen Wochen bei Büschler erscheinen.

Zu 5. Wenn man bei allem Lernen das Leben nicht nur im Auge haben, sondern auch bei dem Gange des Lernens und Lehrens von dem wahren Leben die Regeln, Gesetze und Zwecke empfangen soll, so muß auch im Rechenun-

terrichte das Bedürfniß im Leben berücksichtigt werden. Das haben mitunter vorzügliche Rechenbücher übersehen, z. B. die von dem Pestalozzianer J. Schmid und von Tillich. Der reine Zweck, welchen diese Männer anstrebten, läßt sich aber sehr gut mit dem praktischen verbinden. Die (rein) pestalozzi'sche Schule scheint dieß bis auf den heutigen Tag noch nicht zu begreifen. In welcher Allgemeinheit und Abstraktheit und in welcher Entfremdung vom Leben werden uns die Ideen Pestalozzi's und seiner (vielleicht vermeintlichen) besten Jünger gegeben? Wie viel läßt sich denn von den erhaben klingenden Darstellungen des Universalismus, der Totalität und anderer potenzirter Hirngespinnste gebrauchen oder auch nur einmal verstehen? Die neuere Darstellung der pestalozzi'schen Sache von den Gegnern Schmid's und Pestalozzi's rechtfertigen auf das vollständigste die Entfernung und den Zwiespalt letzterer gegen ihre Feinde im Leben, die nun nach Pestalozzi's Tode wieder seine Freunde zu sein vorgeben. Pestalozzi hat ursprünglich etwas ganz Anderes gewollt, als die jetzigen Darsteller seiner Zwecke. Durch sie ist der ursprünglich praktische und einfache Mann unpraktisch und verschroben geworden.

Niederer ist gar nicht ein Mann des praktischen Lebens, und seine öffentlichen Darstellungen werden auch der Elementarschule, welche eine Schule des Lebens sein soll, wenig oder gar keinen Gewinn bringen. Wenn man seine Sachen lieset, drängt sich überall das französische Wort »qu'est ce que cela prouve?« hervor.

Diese Bemerkungen konnten hier eine Stelle finden, indem ich von der praktischen Beziehung des Unterrichts und der Bücher für den Unterricht in der Elementarschule sprach. Dem großen Gedanken »Bildung für's Leben« habe ich im 4ten Hefte des zweiten Bandes dieser Blätter das Wort geredet. Jeder Schulschrift soll er vorleuchten. Darum hat auch ein Rechenbuch auf die Bildung für's Leben und auf die Behandlung der Rechnungsaufgaben, welche am häufigsten im Leben vorkommen, einen ganz entschiedenen Werth zu legen. Es war das Gute der alten Rechenbücher, daß sie dieses thaten. Behandeln wir nun dieses Gute der Alten mit dem Geiste der Neueren, so verbinden wir eben in dieser Hinsicht das Gute der alten mit dem Besseren der neueren Zeit.

Zu 6. Auf die bisher dargestellte Weise sorgt ein Rechenbuch für die ersten, allgemeinen und wichtigen Zwecke des Rechenunterrichts für die Mehrzahl oder für alle Schüler. Dieses ist das Nothwendigste, und für das Nothwendigste muß man zuerst sorgen, wie in der Haushaltungskunst, so in der Schule. Erst wenn die dringendsten Bedürfnisse befriedigt sind, dann erweitert man den Blick, und fügt zu dem Unentbehrlichen das Nützliche, und zu dem Utile das Dulce. Solcher Gegenstände giebt es auch in der Arithmetik. Ja sie sind eigentlich der Schmuck und die Blüthe derselben. Nicht für jeden Schüler sind sie zugänglich und genießbar zu machen wegen der drängenden und zwängenden Verhältnisse des Lebens und der Schule und wegen der Stumpfheit vieler Köpfe. Wo aber günstigere Geschicke hereinbrechen, und die Noth des Lebens nicht die Beschränkung auf das Nothwendigste gebietet, da macht man mit Lust Streifzüge in das Leben und in die Wissenschaften, und schmückt den Baum der Kenntnisse und Erkenntnisse mit Blüthen und Kronen. Ich rede hier von den interessanten und weitergehenden Kenntnissen in der Arithmetik, die zum gewöhnlichen Brauche im Leben nicht gerade erfordert werden. Auch diese sollen einzelnen Schülern nicht vorenthalten werden. Wo ein Lehrer das Glück hat, einen fleißigen und lernbegierigen Schüler zu unterrichten, dem das Lernen und das Suchen der Wahrheit eine Wonne ist, oder wo überhaupt geistige Verhältnisse eine Schule zu einer gehobenen machen, da greift der Lehrer mit Lust zu einigen Theilen der Arithmetik, welche den Geist vorzugsweise wecken und bilden, und die geistige Freude an der Wissenschaft nähren. Diese Theile soll also ein vollständiges Rechenbuch auch enthalten, aber geschieden von denjenigen, welche das erste und nächste Ziel anstreben.

Dieses sind die Ansichten, nach welchen die drei Uebungsbücher von Hrn. Heuser und mir ausgearbeitet worden sind. Es bleibt mir nun noch übrig, von den einzelnen Theilen Einiges anzumerken.

Wie das kurze Vorwort ausspricht, soll das erste Uebungsbuch die Anforderungen, welche jede Elementarschule an ein Rechenbuch für Schüler zu machen berechtigt ist, befriedigen. Nach meiner Ueberzeugung leistet eine Ele-

mentarschule im Rechnen schon nicht wenig, wenn sie den Schülern und Schülerinnen, welche regelmäßig bis zum Ende des zwölften oder dreizehnten oder auch vierzehnten Lebensjahres die Schule besuchen (eine Bedingung, unter welcher allein sich irgend etwas leisten läßt), die Fertigkeit aneignet, die Aufgaben aus der Regel de-Tri und die gemischten Aufgaben, mit welchen das Buch endigt, mündlich und schriftlich, mit Einsicht und Verstand aufzulösen und von den einzelnen Operationen Rechenschaft abzulegen. Mehr braucht ein Kind gewöhnlich im Leben nicht zu wissen; in der Regel nicht einmal so viel, da die Rechenaufgaben, welche das Leben dem Menschen stellt, sich gewöhnlich durch einfache Multiplication und Division auflösen lassen. Auch liegt die bildende Kraft des Rechenunterrichts gar nicht allein in sogenannten höheren Rechnungsarten und in sehr verwickelten Combinationen, sondern in der klaren Einsicht einfacher Zahlverhältnisse und in der Fähigkeit, einfache Gesetze, Regeln und Operationen genau in Worten darzustellen. Ich für mein Theil bin eigentlich schon mit einem geringeren Maß von Leistungen einer Schule im Rechenunterrichte vollkommen zufrieden. Auch verstehe ich unter der verlangten Begründung durchaus nicht irgend eine Art von Beweis in wissenschaftlicher Form nach Obersatz, Untersatz und Conclusion, sondern eine richtige Auflösungsweise, welche den Beweis ihrer Richtigkeit in sich selbst trägt.

Der erste Abschnitt des ersten Uebungsbuches ist »Vorbereitung zum gewöhnlichen Zifferrechnen« überschrieben. Er enthält das Zählen oder sogenannte Nummeriren mit den sogenannten 4 Species in Strichen und Zeichen, welche von den römischen Ziffern entlehnt sind. Da diese Zeichen die Vorstellungen der Zahlen viel anschaulicher und sinnlicher darstellen, als unsere arabischen Ziffern, so kann man diese Zeichen Zahlbilder nennen, und das Rechnen mit ihnen das Rechnen mit Zahlbildern.

Welcher Zweck soll dadurch erreicht werden, und ist es nicht Zeitverlust, den Kindern erst andere Zeichen, als die, welche sie später gebrauchen sollen, einzuüben? Also bin ich von mehreren Lehrern gefragt worden.

Entweder ist — im besseren Falle — dem ersten Gebrauche dieses Uebungsbuches schon ein mündlicher Unterricht vorhergegangen, im Zählen u. s. w., oder nicht. In beiden

Fällen muß Sorge getragen werden, daß das Kind eine richtige Vorstellung von den Zahlen, d. h. von der Menge der Einheiten, die sie enthalten, bekomme, und daß es von vorn herein auf das klarste und schärfste die Vorstellung von dem Zeichen unterscheide. Diese Unterscheidung ist für den ganzen Rechenunterricht von der allergrößten Wichtigkeit. Es treten jetzt noch junge Leute von 17 und mehr Jahren in das hiesige Seminar, welchen dieser Unterschied nicht klar ist. Beweis genug, daß das Fundament des Unterrichts in der Zahlenlehre, die Begründung der Grundvorstellungen, noch nicht überall die rechte ist.

Das ganze Rechnen ist, wie bekannt, nichts anders, als eine Anwendung des Zählens und der 4 Species. Wer die ordentlich kann, kann — wenn späterhin die gehörigen Lebenskenntnisse hinzukommen, welche nur die Erfahrung bringt, aber auch jedes Mal bringt — genug. Deßwegen enthält jener oft übersehene und für überflüssig gehaltene Abschnitt in nuce das ganze Rechnen. Häufig habe ich im Nassauischen einfache Landleute alle ihre Rechnungen in solchen Strichen und einfachen Zeichen, ohne den Gebrauch und ohne die Kenntniß unserer Ziffern, ausführen sehen. Sollte daher ein Kind nicht weiter kommen, als durch diesen ersten kleinen Abschnitt hindurch, mit Klarheit und Einsicht, traun, es wäre schon ein guter Grund gelegt, und dieses Kind würde sich im Leben schon zu helfen wissen.

Im zweiten Abschnitte wird nun das Hauptgesetz unserer Art zu zählen, das Zehnergesetz, ausführlich entwickelt. Hier heißt es, wie bei allen Grundlegungen und Anfängen: langsam und gründlich. Jede Eile ist hier wahres Verderben und rächt sich späterhin auf die nachtheiligste Weise. Zuerst wird der Schüler angeleitet, Zahlen zu schreiben, welches voraussetzt, daß er sie vorher gedacht habe; späterhin soll er Zahlen lesen. Zahlen schreiben und Zahlen lesen wird dann mit einander verbunden.

Die zunächst folgenden Kapitel übergehe ich.

Der höchst wichtigen Lehre von den Verhältniß-Gleichungen geht ein praktisches Kapitel von den Verhältnissen vorher, was in vielen Rechenbüchern versäumt ist. Diese aber sind die Elemente, aus welchen jene zusammengesetzt sind. Daher müssen sie, wie das Einfachere und Leichtere dem Zusammengesetzteren und Schwereren, jenen vorhergehen. Die sogenannten arithmetischen Verhältnisse bleiben

ausgeschlossen. Denn so schön sie an sich sind, so würden sie hier zum Luxus gehören. Dieselben finden im dritten Theile, mit Anwendungen, einen geeigneten Platz.

Der Regel-de-Tri oder der Lehre vom Dreisatze geht ein Abschnitt, Einleitung zur Regel-de-Tri überschrieben, vorher. In demselben werden die nothwendigen Grundbegriffe und die Erfahrungssätze, welche man bei den Regel-de-Tri-Aufgaben inne haben muß, erläutert und mitgetheilt. Dadurch sind alle Schwierigkeiten, welche sich sonst bei der sogenannten umgekehrten oder verkehrten (!) Regel-de-Tri einstellen, beseitigt.

Daß die Antworten den einzelnen Aufgaben nicht beigedruckt sind, versteht sich eigentlich von selbst. Sonst richtet sich der Schüler nach denselben, und er kennt dann kein höheres Interesse, als zu machen, daß das Facit herauskomme. Solches soll ihm aber gar nicht am Herzen liegen. Er soll sein Vergnügen an der Auflösung finden. Das Facit findet sich dann von selbst. Deßwegen soll es ihm ganz unbekannt sein.

Den Exemplaren, welche den Händen der Schüler übergeben werden, sind daher auch die dem Buche angehängten Antworten nicht beizubinden. Dieselben gehören nur in die Hand des, die Arbeiten der Schüler controllirenden Lehrers. —

Das zweite Uebungsbuch ist für Schüler bestimmt, welche tiefer in die praktische Arithmetik einzudringen, Talent und Zeit haben, besonders für solche, welche dem mittleren und höheren Theile des Gewerb- und Nährstandes angehören, und für gehobene Elementarschulen überhaupt. Wo ein Lehrer Kinder aller Alterstufen in dem Unterrichte vereinigt hat, da werden nur ausgezeichnete einzelne Schüler sich in das Uebungsbuch hinein- und hindurcharbeiten. Die Aufgaben desselben setzen schon manche historische Kenntnisse voraus, welche das Buch zwar selbst mittheilt, die aber doch behalten und angewandt sein wollen. Es beginnt mit der Darstellung der zusammengesetzten Verhältnisse, zuerst in reinen, dann in angewandten Zahlen, einem Kapitel, welches bei gewöhnlicher Behandlung Manchem Räthsel aufgiebt. Hierauf folgt die zusammengesetzte Regel-de-Tri, die Zinsrechnung, Rabatrechnung, Gesellschaftsrechnung, Mischungsrechnung und Kettenrechnung. Was nun noch folgt, ist hauptsächlich kaufmännischer Art: das Kapitel vom Münzwesen, auf 28 engbedruckten Seiten, also ausführlicher und

vollständiger, als gewöhnlich; dann die eigentliche Wechselrechnung in ihren verschiedenen Theilen, und endlich gemischte Aufgaben. Der oberflächlichste Blick lehrt, daß diese Kapitel mit besonderem Fleiße und mit vorzüglicher Genauigkeit ausgearbeitet worden sind, und, wer das Mühsame der Arbeit kennt, sichere geschichtliche Nachrichten über den Geldwerth in vergangenen Jahrhunderten aufzutreiben, wird Hrn. Heuser, dem Verf. dieser Kapitel, schuldigen Dank zu zollen nicht vergessen.

Wenn das zweite Uebungsbuch mehr für künftige Kaufleute und gebildete Handwerker bestimmt ist, so hat dagegen das dritte Uebungsbuch wieder ein allgemeineres Interesse. Denn es enthält diejenigen Theile der Arithmetik, welche, über das Nothwendige hinaus, das Nützliche, Angenehme, Interessante und Geistweckende darstellen, wovon ich oben sprach. Wenn daher Schüler ein besonderes Interesse an dem Zahlenunterrichte bezeigen, und sich durch diesen Gegenstand überhaupt weiter bilden sollen und mögen, so werden solche in dem dritten Uebungsbuche Nahrung und Anregung in Fülle finden.

Die beiden ersten Abschnitte behandeln die Decimalbrüche. Viele Rechenbücher widmen ihnen bei der Lehre von den Brüchen ein eigenes Kapitel. Allein da sie nicht zum nothwendigen Wissen in der Rechenkunst gehören, so werden sie am besten aus dem Buche, welches dieses darstellt, ganz weggelassen. Als noch bei uns das französische Münz-, Maaß- und Geldsystem galt, welches auf dem zehntheiligen Zahlensystem errichtet ist, da durfte man die Lehre von den zehntheiligen Brüchen zum unerlaßlichen Wissen rechnen. Jetzt ist dieß anders. Wer Brüche behandeln kann, kann Decimalbrüche überhaupt wie gewöhnliche Brüche behandeln. Er operirt dann richtig, und entbehrt nur einiger Erleichterungs- und Abkürzungsmittel.

Im dritten Abschnitte sind über entgegengesetzte (positive und negative) Zahlen und Größen Fragen und Aufgaben gestellt. Durch sie erweitert sich der Blick des Schülers außerordentlich; er faßt nun den Begriff der Zahl von mehreren Seiten, also vielseitiger, auf, und das Verhältniß und die Wirkung der Gegensätze in nicht-arithmetischen Vorstellungen wird ihm deutlicher.

An sie reihen sich im vierten Abschnitte die Lehre und die Aufgaben der arithmetischen oder Unterschiedsverhält-

nisse und der Unterschiedsverhältniß-Gleichungen, welche im folgenden Abschnitte zu den Unterschieds-Reihen übergehen. Durch sie erweitert sich der Blick des Schülers in Betreff der Verhältnisse, von welchen er früher nur eine Art kennen lernte. Auf die Unterschiedsverhältniß-Reihen folgen die Theilverhältniß-Reihen oder die geometrischen Progressionen. Im siebenten Abschnitte werden die Potenzen ausführlich behandelt, alles, dem Zwecke und Titel des Buches gemäß, praktisch, in Beispielen und Anwendungen. Der achte Abschnitt beschäftigt sich vorzugsweise mit den Quadratzahlen und mit der Ausziehung der Quadratwurzel, und der neunte mit den Kubikzahlen und Kubikwurzeln. Weiter gehen praktische Rechenbücher für Elementar- und Mittelschulen gewöhnlich nicht. Wir haben in dem zehnten Abschnitte die Lehre von den Logarithmen, im eilften das Praktischeste über Versetzungen, Verbindungen und Wahrscheinlichkeit und im zwölften endlich die Elemente der Formenlehre und Geometrie aufgestellt. Angehängt sind Tafeln, welche die Logarithmen von 1 bis 10000 in 5 Decimalstellen enthalten. Es blieb darauf nichs weiter übrig, als die Antworten der in dem ganzen Buche enthaltenen Aufgaben folgen zu lassen.

Für den praktischen Geschäftsmann, welcher zusammengesetzte Aufgaben, z. B. aus der Zins-Zins-Rechnung auf dem gewöhnlichen, sehr mühsamen Wege berechnet, ist es höchst überraschend, wenn man mit Hülfe einer Logarithmentafel in außerordentlich kurzer Zeit vollzieht, was ihm nur in zehn oder hundertmal längerer Zeit, oder gar nicht möglich ist. Die Erfindung der Logarithmen ist mit Recht immer für einen Beweis der Schärfe des menschlichen Verstandes gehalten worden. Sollte nun eine Behandlung dieser Lehre dem Elementarschüler nützlich sein, so müßte ihm auch eine Logarithmentafel in die Hand gegeben werden. Der Gebrauch derselben ist durch ausgeführte Beispiele erläutert.

Die Lehre von den Versetzungen und Combinationen findet nicht nur in der Arithmetik, sondern im Leben überhaupt häufiger Anwendung, als man bei oberflächlichem Blicke glaubt. Für den gründlichen Unterricht halte ich die Fertigkeit im Combiniren für unerlaßlich nothwendig. Ich habe daher in der Raumlehre*) dem Combiniren mit Raum-

*) Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der

größen ein eigenes Kapitel gewidmet, und die jungen Mathematiker, welche bis zum 11. Abschnitte des dritten Uebungsbuches vordringen, werden gewiß nicht ohne Belehrung und nicht ohne Ergötzung die daselbst aufgestellten Aufgaben auflösen.

Wohl möchte es nun Manchem auffallen, wie ein paar Tausend Aufgaben aus der Raumlehre sich in ein praktisches Rechenbuch verlieren mögen. Denn daß auch Raumgrößen den Inhalt von Rechnungen ausmachen können, versteht sich von selbst, und dieser Umstand berechtigt noch nicht zur Aufnahme solcher Aufgaben im Zusammenhange. Aber dieselbe findet in den Verhältnissen der meisten Volksschulen ihre Rechtfertigung. Wohl kann man es verlangen, daß die Raumlehre in ihnen gelehrt werden solle; aber es geschieht nicht, weil es unter den jetzt bestehenden Verhältnissen nicht geschehen kann. Woher die Zeit nehmen? — Man müßte wichtigere Gegenstände mehr beschränken, als man darf, wenn man aller Orten für die Lehre vom Raume die Zeit finden wollte. Denn wie der Raum in der Zeit existirt, also muß die Raumlehre in der Zeit abgehandelt werden. Und doch wäre es Schade, wenn von diesem bildenden und schönen, wahrhaft elementarisch und klassisch zu behandelnden Gegenstande nichts in gehobenen Elementarschulen vorkäme, und alle Schüler von der Behandlung ihrer Gegenstände ausgeschlossen blieben. Man schlägt darum einen Mittelweg ein. Wenn der Lehrer in der gewöhnlichen Schulzeit nicht Zeit findet, der Raumlehre bestimmte Stunden zu widmen, so kann er doch Viertelstündchen für sie erübrigen, oder er setzt für die eifrigsten Schüler, zur Belohnung ihres Fleißes, den gewöhnlichen Unterrichtsstunden etwas zu, oder er überläßt den gereifteren Schülern die Bearbeitung der Raumgegenstände zu Hause und in stiller Beschäftigung in der Schule. In allen diesen Fällen muß dem Lehrer eine praktische Anleitung zu diesem Unterrichte sehr willkommen sein; ja sie ist ihm unentbehrlich. Aus diesen Gründen und in der angegebenen Absicht haben wir dem dritten Uebungsbuche im zwölften und dreizehnten Abschnitte eine Menge von Sätzen und Aufgaben aus der Raumlehre

---

Pädagogik für Lehrende und Lernende bearbeitet von A. D. Mit neun Steintafeln. Bonn, bei E. Weber 1828 (1Thlr., in Parthieen 22½ Sgr.).

aufgestellt, welche der Schüler durch eigenes Nachdenken zu verstehen und aufzulösen versuchen soll. Von wissenschaftlicher Strenge durfte hier nicht die Rede sein. Aber gewiß wird kein Schüler diese Abschnitte ohne bedeutenden Gewinn für geistige Bildung und für die Praxis im Leben durchmachen.

Nach diesem Allen möchte es scheinen, als wären wir von der Vortrefflichkeit der eigenen Arbeit bezaubert. — Wir dürfen das Gegentheil versichern. Aber von der Nützlichkeit unserer Bücher — bei gehörigem Gebrauche, wie sich von selbst versteht — sind wir überzeugt. Diese Ueberzeugung möge für eine subjective gehalten werden. — Durch die bisherigen Bemerkungen wollte ich auf den Zweck und den Plan, welcher den drei Uebungsbüchern zu Grund liegt, aufmerksam machen. Es gehörte diese Darstellung nicht in diese Bücher selbst. Ich glaube, daß sie selbst den Lehrern, welche schon längere Zeit eins oder das andere derselben ihrem Unterrichte zu Grund legen, nicht unwillkommen sein werde. Wir sind erfreut worden durch den Beifall, welchen diese Schulbücher gefunden haben.*) Wir würden es mit dem wärmsten Danke erkennen, wenn einzelne Lehrer uns auf Mängel und Fehler aufmerksam machen wollten, indem wir dadurch in den Stand gesetzt würden, die folgenden Auflagen vollkommner auszustatten. Auch wäre uns die Beantwortung der Frage: »ob es den Lehrern erwünscht kommen möchte, die Auflösungen sämmtlicher Aufgaben aller drei Uebungsbücher in einem Büchlein beisammen zu haben,« angenehm und erwünscht. Im Falle der Bejahung würden wir Anstalten treffen zu dieser mühsamen, aber auch, wenn dadurch der Unterricht in mancher Schule verbessert würde, in jedem Falle lohnenden Arbeit.

A. D.

*) Die erste Auflage des ersten Uebungsbuches erschien 1825, 1827 die dritte. Dasselbe kostet einzeln 7 Sgr., wie das zweite; das dritte 8 Sgr. In Partheien findet ein herabgesetzter Preis statt.

XII.

Neue Schriften und Werke.

1. Keiner Schule sollten die beiden Globen, der Erd- und der Himmelsglobus, fehlen. Ohne Erdglobus ist es gar nicht möglich, den Schülern eine anschauliche Vorstellung von der Erde zu geben und ein richtiges Bild von der Vertheilung der Länder und Meere zu erwerben, und ohne Himmelsglobus bleibt ihre Vorstellung von den Bewegungen am Himmel, bei den großen Schwierigkeiten, die Schüler zur eigenen Beobachtung anzuleiten, unklar und dunkel. Aber freilich muß die Schulkasse eine Summe von 4 — 6 Karolin anwenden können, wenn sie die Schule mit schönen Exemplaren jener nothwendigen Apparate, z. B. mit den erhaben gearbeiteten von Kummer in Berlin, versehen will. Und das findet in vielen Landschulen große Schwierigkeiten. Deßwegen ist die Thätigkeit des Hrn. Siedentopf, Kupferstechers in Karlsruhe, nicht ohne Verdienst, indem er Erd- und Himmelsgloben zu einem beinahe unerhört wohlfeilen Preise liefert. Die beiden Globen, welche ich aus jener Officin besitze, haben 4 Zoll im Durchmesser, stehen auf braungebeizten hölzernen Gestellen und sind mit messingenen Meridianen, mit Gradeintheilung und mit Stundenringen versehen. Das Meer des Erdglobus ist weiß, der Himmelsglobus dunkelblau angestrichen. Die Erdtheile sind passend illuminirt, und die Sterne und Sternbilder sind in weißer Farbe auf den blauen Grund getragen. Beide sind sauber und schön gearbeitet, und Kinder finden an ihrer Betrach-

tung Vergnügen und Lust. Zu dem Erdglobus gehört eine von dem Hrn. Müller, Oberlehrer am Progymnasium in Landau, ausgearbeitete Beschreibung, welche auf 3 Druckbogen, klein Format, eine kurze, aber genügende mathematische Geographie enthält. Zu dem Himmelsglobus gehört eine weit ausführlichere Darstellung auf 145 Seiten und größerem Formate und 5 Steintafeln, auf welchen die Lehrsätze durch Figuren erläutert sind.

Der Erdglobus sammt Beschreibung kostet nur 3 Fl. 36 Kr., und der Himmelsglobus sammt Buch nur 5 Fl. rheinisch (1Thlr. Preuß. Cour. = 1¾ Fl. rheinisch).

Wo daher eine Schule nicht Geldmittel genug besitzt, um große Globen anzuschaffen, verschaffe man sich diese Globen von Siedentopf in Karlsruhe. Derselbe verschickt sie zu den angegebenen Preisen in Kästchen. Auch thun sie in solchen Schulen, in welchen sich große Globen, die aber dann oft nicht leicht zu handhaben sind, befinden, sehr gute Dienste, indem man die kleinen den einzelnen Schülern in die Hand geben und sie veranlassen kann, Alles zu zeigen und nachzumachen, was vorgezeigt und vorgemacht worden ist. Deßgleichen sind diese Globen sehr zu Geschenken an Kinder zu empfehlen, an Geburts- und Festtagen. Man verbindet dadurch das Schöne mit dem Nützlichen.

Die zur Erdkugel gehörende »Erklärung« von Hrn. Oberlehrer Müller enthält so viel, als für Elementarschulen hinreicht. Die Darstellung des Himmelsglobus, betitelt »die ersten Begriffe aus der Sternkunde« enthält viel mehr, als in den Elementarschulen gebraucht werden kann. Dieses ist indeß kein Fehler, sondern ein Vorzug, indem der Lehrer, welcher nur in einiger Hinsicht aufklärenden Unterricht über die Bewegungen und Gesetze am Himmel geben will, mehr wissen muß, als er geben will. Die Darstellung selbst ist klar, faßlich und deutlich. — Eher könnte man mit Hrn. Müller über den Gang, den er eingeschlagen hat, rechten.

Soll man nämlich mit der Darstellung des Weltganzen, oder mit den einzelnen Erscheinungen, welche sich dem Menschen bei Tag und Nacht darstellen, beginnen? Offenbar ist der letztere Weg derjenige, mit welchem man zur

Sternkunde gelangt ist, und da er mit der einzelnen sinnlichen Anschauung, folglich mit dem Bekanntesten und Nächsten beginnt, so ist er auch der elementarische Weg. Derselbe ist auch, schon seit langen Zeiten her, von den ersten Sternkundigen betreten worden. Ich erinnere nur an die Werke von Schubert und Bohnenberger. Aber er ist zugleich auch der weitläuftigere und schwierigere. Es liegt dieß in der Natur der Sache; denn er führt dem Schüler gleich eine sehr große Mannigfaltigkeit vor; der andere aber die Einheit. Es ist damit gerade, wie in der Erdkunde. Die Einen fangen mit der nächsten Umgebung an, die Andern mit dem Erdball. Jenes ist der elementarische, aber schwierige, dieses der wissenschaftliche, leichte Gang. Wir überlassen es für dieß Mal unseren Lesern, welchen sie für den richtigeren halten wollen. Hr. Müller hat für die Sternkunde den von dem Universum aus gewählt.

Der Raum dieser Blätter erlaubt es nicht, in Einzelnes einzugehen. Sonst würde ich gegen die Hypothesen in den drei ersten §. §. Einiges einwenden. Wie ist es, um nur eins anzudeuten, begreiflich, daß, wenn zwei Himmelskörper einander anziehen, der größere und schwerere den kleineren und leichteren zur Bewegung gegen sich zwingt, welcher aber die dem letzteren zukommende Kraft widerstreben soll? — Doch das sind Hypothesen. Das Ganze ist gelungen.

2. Die Königlich-Preußischen Regierungen am Rheine suchen auf alle mögliche Weise die Kultur der Obstbäume zu fördern; namentlich bekundet die Königl. Regierung in Düsseldorf in dieser Beziehung eine außerordentliche Thätigkeit. Dieselbe hat den Plan, sämmtliche Chausseen ihres Bezirks mit veredelten Obstbäumen bepflanzen zu lassen, und sie hat den Befehl erlassen, daß bei jeder Landschule eine Obstbaumschule errichtet werden solle. Zur Erreichung jenes Zweckes werden gewiß gegen 100,000 Obstbäume erforderlich sein. Diese sind jetzt in der Nähe gar nicht zu bekommen, und sie von Strasburg oder Gotha kommen zu lassen, würde eine sehr große Summe erfordern. Am besten werden sie hier selbst erzogen. Deßwegen, und um die Obstkultur überhaupt zu verbreiten, und um die heranwachsenden Schulkinder mit der Veredlung der Bäume praktisch bekannt zu machen, werden die Lehrer der Landschulen besonders herangezogen, um durch ihre Mitwirkung diese Zwecke zu errei-

chen. Die Königl. Regierung hat zu dem Ende schon verschiedene Lehrcurse in Düsseldorf halten lassen, durch den Hrn. Garteninspektor Weyhe, der sich durch die geschmackvollen Anlagen des Düsseldorfer Hofgartens und des Clevischen Thiergartens einen vorzüglichen Namen erworben hat, und erst im Laufe dieses Sommers sind mehr als 80 Lehrer dort versammelt gewesen. Diese Anstrengungen haben bereits den Erfolg gehabt, daß sich bei vielen Schulen wahrhaft musterhafte Baumschulen befinden. Auch dieses hat die Königl. Regierung in diesem Jahre durch besondere Gratificationen anerkannt. Wenn sich irgend ein Nebengeschäft mit dem Schulamte verträgt, so ist es die Obstkultur und der Gartenbau, und allenfalls die Bienenzucht. Auch hat die Veredlung der Bäume mit dem Geschäfte des Kindererziehers so viel treffende und schöne Aehnlichkeiten, daß wir für beide Geschäfte fast dieselben Ausdrücke gebrauchen, und daß das Eine nothwendig an das Andere erinnert. Daher werden jene preiswürdigen Bemühungen der Königl. Regierungen, auch abgesehen von den äußeren Zwecken und der dadurch wenigstens möglichen Verbesserung des Einkommens mancher Schulstellen, auch in innerer Hinsicht gute Früchte tragen. Es ist ein schönes Geschäft, einen Wildling zu handhaben, ihn zu zwingen, reinere Säfte zu bereiten, und ihn zu einem edleren Gewächse heranzuziehen. Auch ist es gewiß, daß unter 10 jungen unverbildeten Leuten, welche Sinn für den Umgang und die Pflege der Natur haben, 9 sich des Wachsthums und Gedeihens eines von ihnen erzogenen Bäumchens innig freuen können. Ich freue mich daher, daß die Königl. Regierung in Düsseldorf Sorge tragen will, daß die hiesigen Seminaristen die Obstbaumzucht hier gründlich erlernen können, und mit Dank habe ich die mir in diesem Sommer gebotene Gelegenheit ergriffen, mir in diesem Zweige des Wissens einige Kenntnisse zu erwerben. —

Wenn nun aber alle diese vereinten Bestrebungen auch ein sicheres Ziel erreichen sollen, so muß der leider nur allzu bekannten und verbreiteten, ich möchte sagen, schändlichen Wuth, junge Obstbäume, welche an öffentlichen Orten stehen, zu verderben, von allen Seiten begegnet werden. Obgleich der Deutsche die Verurtheilung dieser That durch das Wort »Baumschänderei« ausdrückt, so wird diese Unthat doch nur allzu häufig begangen, und selbst der Versuch,

das neue, so heilsame Gesetz, den Schulzwang ꝛc. betreffend, einzuführen, hat manchem jungen, unschuldigen und hoffnungsvollen Obstbaume das Leben gekostet. Solche brutale Rohheit herrscht noch zum Theil unter unserem Volke, und wenn junge Bauernbursche sich in den Kneipen der Städte durch das Produkt der Branntweinsblasen um den Verstand gebracht haben, so üben sie ihre entfesselte Kraft an dem Knicken der Gewächse in öffentlichen Pflanzungen. Wie wird der Entstehung und den Ausbrüchen solcher Rohheit vorgebeugt? — Einmal durch polizeiliche Maaßregeln und exemplarische Strafen. Doch das liegt außerhalb der Wirksamkeit unseres Berufes. Dann durch Beispiel, Belehrung und Warnung. Hier können wir Lehrer thätig sein. Dieser Gedanke ist es eigentlich, welcher die vorstehenden Bemerkungen veranlaßt hat, indem ich die Leser auf eine kleine Schrift aufmerksam machen will, welche Hr. von Kamp, Lehrer in Mühlheim an der Ruhr, herausgegeben hat. Dieselbe führt den Titel:

Die Sänger im Frühlingshaine, ein Lesebuch für Kinder, oder Beschreibung der vorzüglichsten Singvögel, Erzählungen und Gedichte über dieselben, nebst einem kleinen Anhange über die Obstbäume und deren Nutzen, zur Belehrung und Warnung vor Mißhandlung der Vögel und Beschädigung der Bäume. Crefeld, 1828. (IV. und 96 Seiten in 8. — 5 Sgr.)

Diese Schrift verdankt, nebst einer anderen, früher erschienenen, deren Verfasser Hr. Jansen, Lehrer in Schaag, ist, ihre Entstehung der Anregung der Königl. Regierung in Düsseldorf. Dieselbe setzte nämlich im Jahre 1822 einen Preis von 25 Thlr. für das beste Manuscript, das nicht über 6 Druckbogen stark sein sollte, aus, welches, brauchbar als Lesebuch, Gefühle und Gesinnungen für die Singvögel erwecken könnte. Ob eine dieser Schriften den ausgesetzten Preis erhalten hat, ist mir unbekannt geblieben. Dem Hrn. von Kamp, welcher erst im vorigen Jahre seine Arbeit einreichte, wurde wenigstens die Anerkennung, daß ein Mitglied der Regierung ihn aufmunterte, einen Anhang über Bäume und Baumschänderei beizufügen, und dann das Ganze, wie es nun vor uns liegt, dem Drucke zu übergeben. Wir statten darüber noch kurzen Bericht ab.

Von Seite 1 — 73, wo der Anhang über die Bäume beginnt, wechseln Gedichte, Beschreibungen und Erzählungen

mit einander ab. Hr. von Kamp hat sein dichterisches Talent schon durch die Herausgabe einer ganzen Sammlung von Gedichten bekundet. Die vorliegenden sprechen durch die Natürlichkeit der Empfindungen, Einfachheit der Darstellung und äußeren Wohlklang ungemein an. In den Beschreibungen wird theils von den Vögeln im Allgemeinen, theils von den Singvögeln im Besonderen und von einzelnen vorzüglichen Arten unserer Gegend gehandelt. Den Beschluß jeder einzelnen Beschreibung machen gewöhnlich einige Liederverse. Auf S. 43 kommt der Verf. auf das Betragen gegen die Vögel. Hier hätte die Darstellung etwas höher gehalten werden können; etwa in Hebel's, des Unvergeßlichen, Manier. Ich finde es immer etwas bedenklich, von der Thierquälerei zu reden. Freilich konnte es nicht ganz umgangen werden. Es war daher auch sehr gut, daß der Hr. Verf. in den nachfolgenden Erzählungen mehr das Schöne in der Pflege und Wartung der Singvögel (warum Sangvögel?) hervorhob. Die einzelnen sind überschrieben: das Gute belohnt sich selbst — der rauhe Jäger und die sanfte Emma — die Treue — der arme Klaus, oder: sehet die Vögel unter dem Himmel an! — die Lockstimmen — die Strafe des bösen Gewissens — Kinder, sehet Gottes Finger! — Erinnerung und Hoffnung. — Dann folgen noch 12 Lieder.

Der Anhang erzählt das Wichtigste von den Bäumen und Obstbäumen, und enthält direkte und indirekte Warnungen (letztere in Erzählungen) gegen das Baumschänden. Den Beschluß machen 5 Gedichte: des Bäumchens Leben — der Baum an das Kind — das Christbäumchen — der Vater an das Kind — der wilde und der veredelte Baum.

Der poetische Theil der Schrift ist offenbar der vorzüglichste. Einzelne Wendungen in den Erzählungen streifen an das Weichliche. Das Ganze bietet eine angenehme und lehrreiche Lectüre für Kinder dar, und es verdient, den Schulbibliotheken einverleibt zu werden.

Alle Lehrer aber sollten es sich zur Aufgabe machen, in ihren Kindern höheren Sinn für die Natur zu wecken durch einfache Betrachtung einzelner Naturgegenstände, durch gründlichen und sinnigen Unterricht über die Werke des Schöpfers und durch eigene hohe Ansichten von der sichtbaren Schöpfung, wodurch in aller Zeit einfache, fromme

Menschen tief erregend auf Kinder gewirkt haben. Worte sind aber auch hier nicht das Beste.

---

3. In dem Vorworte und in der Vorrede zu dem »praktischen Lehrgange für den Unterricht in der deutschen Sprache«, welcher, nach der Anzeige im vorigen Hefte dieser Blätter, kürzlich erschienen ist, habe ich den Lesern eine Bitte vorgetragen, an deren Erfüllung mir sehr viel gelegen ist. Ich kann mich daher nicht enthalten, dieselbe hier zu wiederholen.

In einem früheren Jahrgange der darmstädtischen allgemeinen Schulzeitung setzte ein Lehrer die Wichtigkeit des Gedankens auseinander, daß Schulbücher in der Regel nicht durch die Arbeit eines einzelnen Lehrers, sondern durch die Mit- und Zusammenwirkung vieler Lehrer zu einiger Vollkommenheit gebracht würden. Dem gemäß that er den Vorschlag, daß sich die diesem Gedanken beistimmenden Lehrer eines Faches vereinigen möchten, um ihr Fach gemeinschaftlich für den Gebrauch in Schulen zu bearbeiten. So sehr sich dieser Vorschlag auch auf den ersten Blick empfiehlt, weil er die Idee der Gemeinschaft anspricht, so zeigen sich doch, bei einiger Verfolgung desselben, in Betreff der Ausführung so viele Schwierigkeiten, daß man ihn zuletzt kaum für etwas mehr, als für einen zwar schönen, aber für jetzt in der Regel unausführbaren Gedanken zu halten gewilligt sein möchte. Denn es ist nicht zu erwarten, daß eine Mehrzahl von Lehrern, selbst in Betreff der wichtigsten Punkte und Rücksichten, ganz einstimmig denken sollte — von Nebenrücksichten vorerst gar nicht zu sprechen — und es ist nicht abzusehen, in welcher Weise sie alle an der Ausarbeitung desselben Werkes zu bethätigen sein möchten.

Aber dennoch kann jener Gedanke von einer Seite sehr fruchtbar werden. Allerdings muß in allen Gesellschaften und bei aller gemeinsamen Thätigkeit die Lenkung der Kräfte von einem Haupte ausgehen; deßgleichen muß der erste Entwurf zu einem Vorschlage oder Plane einen Mann zum Verfasser haben; sobald dieses aber geschehen ist, ist die Mitwirkung anderer denkenden, im Allgemeinen, besonders in Hinsicht der Zwecke gleichgesinnten Männer für das Unternehmen selbst sehr erwünscht und demselben ersprießlich. Wenden wir diese Ansicht auf Schulbücher an, so wird der er-

ste Entwurf derselben auch von einem Lehrer ausgehen müssen. Sobald dieses geschehen ist, so mögen andere Lehrer hinzutreten, über das Ganze und die einzelnen Theile ihre Meinung zu sagen und an der Vollendung derselben mitzuarbeiten.*) Dieses ist einer der wichtigsten Zwecke, welcher die Einrichtung der Recensir-Anstalten in das Leben gerufen hat, welcher heut zu Tage leider über dem anderen — Beurtheilung der Bücher für Andere, welche dieselben noch nicht kennen — fast ganz in den Hintergrund geschoben worden ist.

In der neueren Zeit haben wir ein schönes Beispiel solcher gemeinsamen Thätigkeit für die Vollendung eines Schulbuches an den Zusätzen erlebt, welche Herr Hofrath Lorberg in Biberich zu der Grammatik von Heyse herausgegeben hat. Dadurch sind sehr wesentliche Verbesserungen in dieselbe hinüber gegangen, und wenn wir die erste Auflage dieses Buches mit der neuesten vergleichen, so erstaunt man, wie eine Anfangs noch sehr mangelhafte Schrift nach und nach, gewiß nicht ohne die Mitwirkung Anderer, von ihrem Verfasser zu einer gewissen Vollendung gebracht werden kann.

Den Wunsch, eine solche redliche und freundschaftliche Mitwirkung für sich zu gewinnen, hegt gewiß jeder Verfasser einer Schulschrift, der nicht von der Infallibilität seiner individuellen Ansicht, nicht von der Unverbesserlichkeit seiner Arbeit überzeugt ist. Daß ich mich, in Betreff meiner Schriften überhaupt und des oben citirten praktischen Lehrganges über den deutschen Sprachunterricht insbesondere, in diesem Falle befinde, habe ich schon bei verschiedenen Gelegenheiten ausgesprochen, und ich wiederhole dieses hiermit ausdrücklich. Ich möchte daher anderen denkenden, praktischen Lehrern hier den Wunsch und die Bitte vortragen, diese Schrift, falls dieselbe von ihnen nur nicht für ganz mißlungen gehalten werden sollte, ihrer Bemerkungen zu würdigen, und mich durch Zusendung derselben zu erfreuen und zu beehren. Ich halte, wie ich in dem Vor- und Nachworte zu derselben auch ausgesprochen habe, die Vervollkommnung des Lebens, des Leh-

*) Ansichten, welche bei dem neulich in Düsseldorf besprochenen Projecte, durch gemeinschaftliche Thätigkeit dazu geeigneter Lehrer Schulbücher zum Vortheil einer zu errichtenden allgemeinen Wittwen- und Waisenkasse entwerfen zu lassen, nicht zu übersehen sein möchten.

rens und Lernens, nicht für das Werk und die Aufgabe Einzelner, sondern Aller, welche an der Vollendung dieser großen Dinge mitarbeiten. Unsere Aufgabe im Leben und Lehren muß als eine gemeinschaftliche aufgefaßt und begriffen werden. Die Buchdruckerkunst und jede einem Zweck gewidmete Zeitschrift haben als Zielpunkt zu erstreben, zu einem gemeinschaftlichen Eigenthume Aller zu machen, was der Einzelne Gutes gedacht und geleistet hat, und so möge denn auch diese Zeitschrift im Allgemeinen und in dem vorliegenden speciellen Falle dazu mitwirken, daß richtige Ansichten und Bemerkungen einen immer größeren Kreis der Anerkennung und der Befolgung finden. Ich wiederhole daher hiermit an alle Leser jener Schrift angelegentlichst die Bitte, mir ihre Ansichten und Gedanken über dieselbe nicht vorzuenthalten, sondern meine Meinungen durch diese Mittheilungen zu bereichern und zu berichtigen.

Insbesondere möchte ich mich der thätigen Mitwirkung derjenigen Lehrer versichern, welche auf diese Schrift unterzeichnet haben. In welcher Weise ich zu ihnen in dem Vorworte zu derselben bereits gesprochen habe, möge hier noch eine Stelle finden.

»Ein Gastwirth erließ die Bekanntmachung, daß er gesonnen sei, zur Feier eines bestimmten Tages in seinem Hause ein Mahl zu veranstalten, und er lud öffentlich zur Theilnahme an dem Feste ein. Da meldeten sich der Gäste mehr, als der einladende Gastwirth erwartet hatte. Es beschlich ihn daher die Bedenklichkeit, ob die bereits festgesetzte Einrichtung des Festes einer so großen Anzahl an Alter, Wohnort und Lebensart verschiedener Gäste auch zusagen möchte, und er hätte gewünscht, die Zeit der Festfeier weiter hinausschieben zu können, um vollkommenere Anstalten zu dem Gastmahle zu treffen. Allein die Gäste waren zu dem Mahle auf den bestimmten Tag eingeladen, und die übrigen Geschäfte und Verhältnisse des Gastwirthes erlaubten eine wesentliche Aenderung und Erweiterung der getroffenen Anstalten nicht. Auch glaubte er, seine aufsteigenden Bedenklichkeiten dadurch beschwichtigen zu dürfen, daß er keine reiche, fürstliche Mahlzeit, sondern einfache, nahrhafte Speisen, nicht Süßigkeiten und Leckereien aus allen Gegenden der Erde, sondern gesunde Hausmannskost aus den Erzeugnissen des heimathlichen Bodens versprochen habe; zugleich vertraute er seinen Gästen, daß ein edlerer Antrieb,

als der, sich sinnlich zu vergnügen, sie zur Theilnahme an der versprochenen Festfeier bewege. Ohne weitere schwere Gedanken veranstaltete er daher das Mahl.

Vergleichbar, werthe Leser! einer solchen öffentlichen Mahlzeit ist ein Lehrbuch, und einem öffentlichen Gastwirthe der Verfasser eines solchen Buches; namentlich befinde ich mich bei der Herausgabe des vorliegenden in dem Falle des Wirthes, von dem ich eben sprach. Wie bei ihm, so finden die Lehrer hier eine Mahlzeit bereitet, und gleich ihm setze ich denselben nicht Leckerbissen und Spezereien, sondern einfache Kost und Hausbackenbrod vor.

Meine Verlegenheit würde groß sein, wenn ich nicht überzeugt wäre, daß meine Leser auch nichts weniger als ein königliches Mahl erwarteten; wenn ich überhaupt nicht ihren gesunden Kräften vertraute, und nicht die Ueberzeugung hegte, daß doch auch hier für eine Mehrheit von Speisen gesorgt wäre, wenn auch nicht süß und lecker für den Gaumen, doch gesund und nahrhaft für den Geist. So seid denn, Ihr werthen Gäste! mir, dem Wirthe, willkommen! Habet Dank für euer Vertrauen! Freundliche Gesinnungen und redliche Absichten sollen sich unter uns begegnen; und das sind Zuthaten, bei jedem Gastmahle willkommen, und die eigentliche Würze desselben. So tretet denn herzu und nehmet, was ich euch zu bieten habe! Machet es, wie die Gäste an öffentlichen Tischen! Greifet nach den aufgetragenen Speisen nach eigener Wahl, und welche Ihr nicht nach Euerem Geschmacke findet, die lasset vorbeigehen, und zu solchen, denen für Eure Zunge die Würze fehlt, mischet nach Eurem Belieben Salz und Gewürz hinzu! Ein Gastwirth kann sich nicht nach dem Geschmacke jedes Einzelnen bequemen.

Ein Lehrbuch ist zugleich den Mahlzeiten gleich, von welchen der theilnehmende Gast seinen Antheil mit nach Hause nimmt, um den Seinigen daheim ein Mahl zu bereiten.

Da werden die mitgebrachten Speisen in beliebiger Ordnung genossen, je nach der Verschiedenheit der Hausbewohner, nach Alter und Geschlecht. Der Hausvater kennet sie, ihre Bedürfnisse und Wünsche. — Solch ein Hausvater ist der Lehrer, und die Schulkinder bilden die übrigen Glieder der Familie. So richtet denn, theure Amtsbrüder! Euren Schülern von den hier aufgetragenen Speisen ein erquickliches Mahl zu, je nach dem Standpunkte und den

Bedürfnissen Eurer Schüler, kräftig und nahrhaft für den Geist derselben.

Der anrichtende Wirth freuet sich, wenn die geladenen Gäste das Mahl wohlschmeckend finden, und er dankt den Einzelnen, welche ihm sagen, wie diese oder jene Speise schmackhafter und zuträglicher bereitet werden könne, welche als Ueberfluß und Luxus erscheine, welche andere nicht fehlen dürfe, und wie überhaupt öffentliche Mahlzeiten zweckmäßiger eingerichtet werden können. Denn der redliche Gastwirth beabsichtigt das Wohl seiner Gäste.

Wenn Ihr nun, meine Mitarbeiter in demselben Berufe, mich für einen solchen Gastwirth haltet, so thut, wie diese wohlmeinenden Gäste!«

---

4. In gleicher Ansicht, wie die vorher ausgesprochene, und in Anrufung thätiger Lehrerfreundschaft — denn worin anders besteht wahre Freundschaft unter Männern, als in der Zusammenwirkung für einen Zweck, dem man sein Leben gewidmet hat! — theile ich noch folgenden Brief mit, welchen ich einigen, mir befreundeten Lehrern auf direktem Wege zugesandt habe. Sein Inhalt betrifft einen Gegenstand, dessen Bearbeitung eine wesentliche Lücke unter den Lehrmitteln für unsere Schulen auszufüllen bestimmt ist. Es würde mir äußerst angenehm sein, wenn auch andere Lehrer den nachfolgenden Brief, als an sie gerichtet, betrachten und die darin ausgesprochene Bitte erfüllen wollten.

»Schon längere Zeit arbeite ich an einer uns fehlenden Beschreibung Rheinpreußens für den Schulgebrauch. Gemäß der Ansicht, daß der Schüler, wie der Mensch überhaupt, zunächst und am ausführlichsten die Gegend, die Provinz, der er angehört, und den Staat, dessen Bürger er einst wird, kennen soll, lege ich einigen Werth auf eine, einigermaßen ausführliche, Beschreibung der preußischen Rheinprovinzen, und es wird nur auf die Ausführung ankommen, ob ich mir durch den beabsichtigten Druck dieser Beschreibung den Dank der Lehrer verdiene, oder nicht.

Offenbar darf in einer solchen Darstellung einer Provinz, die nur entfernten Anspruch auf Vollständigkeit machen will, die Charakterisirung des Menschen, der dieselbe bewohnt,

nicht fehlen. Ich habe mir daher Mühe gegeben, den Charakter der Bewohner Rheinpreußens ohne Vorliebe und Abneigung aufzufassen und zu bezeichnen. Allein eine solche Charakteristik bleibt ohne Interesse, wenn sie sich nur im Allgemeinen hält, und nicht mit einer Fülle specieller Züge, die dem Ganzen erst Leben verleihen, ausgestattet ist. Deßwegen habe ich mein Augenmerk auf die Darstellung der Sitten und Gebräuche, der Lebensart und des Charakters der Bewohner einzelner Städte, Gegenden und Kreise gerichtet. Aber, leider! habe ich schriftlich darüber nur sehr wenig gefunden, und was etwa in geschriebenen Chroniken und in den Archiven der Regierungen oder Privatpersonen versteckt sein mag, ist entweder schwer aufzutreiben, oder der Zugang zu diesen unbekannten Schätzen ist mit so vielen Mühseligkeiten verknüpft, daß ich darauf verzichten muß. Lieber schöpfe ich aus dem Leben selbst, indem ich mich an Männer wende, die mit vorurtheilsfreiem Auge das Leben und Treiben ihrer Umgebung angeschaut und erlebt haben. Deren Mittheilungen sind mir zur Erweiterung meines Gesichtskreises und zur Berichtigung meines Urtheils ungemein wichtig und interessant.

In dieser Absicht gestatten Sie es mir wohl, mich an Sie zu wenden, und Sie freundschaftlichst zu bitten, in einem oder in ein paar Mußestündchen über die Bewohner Ihrer Gegend (Ihres Landkreises, Ihrer Stadt ꝛc.) dasjenige aufzuschreiben, was dieselben zu charakterisiren geeignet ist. Je umständlicher Sie dieses zu thun belieben, desto mehr wird es mir für den oben ausgesprochenen Zweck Nutzen bringen, und desto mehr werde ich mich dieser großen Gefälligkeit freuen. Ich versichere Sie dabei, daß ich davon nur in soweit Gebrauch machen werde, als Sie mir dazu Erlaubniß geben wollen. Jede, auch die kleinste Mittheilung wird mir willkommen sein; ich glaube daher auf die Erfüllung meiner Wünsche einigermaßen rechnen zu dürfen. Sie dürfen sich zugleich versichert halten, daß ich zu allen Gefälligkeiten stets bereit bin, und in der Hoffnung der Gewährung meiner Bitte u. s. w.

Diesterweg.«

---

5. Anzeige.

Der Unterricht kleiner Kinder stellt den betreffenden Lehrern eine sehr schwere Aufgabe. Wer den geistigen Zustand derjenigen Kinder kennt, welche jetzt gewöhnlich vom vollendeten fünften Jahre an, oder in noch früherem Lebensalter die öffentliche Schule besuchen — ihren Mangel an Aufmerksamkeit und an Uebung im Hören, Sehen und Sprechen — die Stumpfheit ihrer Sinne, ihrer Sprechwerkzeuge und ihres ganzen Geistes — kurz die ganze Beschaffenheit der kleinen Kinder des gemeinen Mannes — der wird nicht in Abrede sein, daß die Aufgabe, 60 und mehr, oder auch nur 30, 20, 10 solcher Kinder, ihrem Standpunkte und dem folgenden ernsteren Unterrichte gemäß, durchaus zweckmäßig zu beschäftigen, für den Lehrer, der sich ihnen in der Regel nicht einmal ausschließlich widmen kann, eine Aufgabe und ein Arbeit ist, welche an Schwierigkeit, Mühseligkeit und Kraftanstrengung den schwersten Aufgaben gleich zu achten ist. Manche pädagogische Schriftsteller haben deßhalb ihre besondere Aufmerksamkeit auf die Vervollkommnung der Anfänge des Schulunterrichts gerichtet und schätzbare Materialen für diesen Unterricht ausgearbeitet. Zu dem Besten, was in dieser Hinsicht die pädagogische Literatur aufweiset, gehören, außer einzelnen Materialien in vielen Werken und Zeitschriften, nach meinem Bedünken die Schriften von Harnisch, Graßmann, Stern und Gersbach. Indessen lassen auch diese, in ihrer Art vortrefflichen Schriften nach meinem Ermessen noch Einiges zu wünschen übrig. Die »erste Anweisung ꝛc. von Harnisch« ist fast nur für den brauchbar, welcher sich ganz in den Gedankengang dieses Mannes hineinfinden kann; die »Anfänge des Unterrichts von Stern und Gersbach« enthalten Vieles, was den Volksschulen, wie sie jetzt sind, noch lange fremd bleiben wird; zugleich verbreiten sie sich nicht über alle Gegenstände des ersten Unterrichts. Die »Anleitung zu Denk- und Sprechübungen ꝛc. von Graßmann« behandelt nur einen Zweig des ersten Unterrichts, und diesen zugleich in solcher, ich möchte sagen, Allgemeinheit und Strenge, wie es mehr einem gereifteren Alter angemessen scheint. Ich wollte es daher versuchen, in einer Schrift, welche unter dem Titel:

»Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule

oder

die Anfänge in der Unterweisung und Bildung

in der Volksschule«

erscheinen soll, über alle Gegenstände, welche in dem ersten Schulunterrichte vorkommen sollen, in solcher Ausführlichkeit Anleitung zu ertheilen, daß jeder Lehrer diese Schrift als Leitfaden bei seinem Unterrichte gebrauchen könne. Dem zufolge wird dieselbe in acht Abschnitten folgende Gegenstände behandeln. 1) Der sogenannte Anschauungsunterricht; 2) Die Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde; 3) Vor-

übungen zum Zeichnen und Schreiben; 4) Der Leseunterricht; 5) Die Anfänge der Zahlenlehre; 6) Gedächtnißübungen oder Anklänge für Kopf und Herz; 7) Die Anfänge des Gesangunterrichts; 8) Mittel zur Förderung des Unterrichts in der Klein-Kinder-Schule.

In diesen Abschnitten werden die angegebenen Materialien entweder ganz ausführlich, oder wenigstens so genau behandelt, daß jeder Lehrer nach der gegebenen Anleitung und mit Benutzung der bezeichneten Lehrmittel den Klein-Kinder-Unterricht zu ertheilen im Stande ist. Die Anfänge des Schreibunterrichts werden auf einer lithographirten Tafel gezeigt und mehrere Zifferntafeln beigegeben.

Diese Schrift wird noch im Laufe dieses Jahres im Verlage der Funcke'schen Buchhandlung in Crefeld erscheinen, und diese Anzeige beabsichtigt nichts weiter, als, dem Wunsche der Verlagshandlung gemäß, die etwa dafür sich interessirenden Lehrer vorläufig auf dieselbe aufmerksam zu machen.

Mörs den 3. November 1828.

F. A. W. Diesterweg.

---

6. Anzeige.

Zu Anfang December d. J. wird die zweite Auflage des »praktischen Uebungsbuches in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Von F. A. W. Diesterweg ꝛc. Crefeld bei Funcke ꝛc.

erscheinen. (8 Bogen, roh 4 Sgr., gebunden 4 Sgr. 9 Pf.) Die Herrn Lehrer wollen gefälligst bei Zeiten ihre Bestellungen machen.

Crefeld, 12 Nov. 1828.

Funcke'sche Buchhandlung.

---

7. Subscriptions-Anzeige.

Herr Ewich, Lehrer an der höheren Bürgerschule in Barmen, rühmlichst bekannt als Lehrer und Schriftsteller, hat unter dem Titel:

»Human, der Lehrer einer niederen und höheren Volksschule in seinem Wesen und Wirken. Elberfeld, 1829, Büschler'sche Verlags-Buchhandlung.«

eine Schrift auf Subscription angekündigt.

Ich habe dieselbe zum Theil im Manuscripte gelesen und kann daher versichern, das sie des Neuen und Interessanten sehr viel enthält. Der Hr. Verf. hat darin hauptsächlich 1) die Erziehung und Bildung

des Lehrers; 2) die Gestaltung der Volksschule durch Regel und Zucht; 3) den Unterricht in der Volksschule dargestellt; Alles ausführlich und anschaulich.

Ich wünsche deßhalb sehr, daß die Leser dieser Blätter durch Unterzeichnung auf die genannte Schrift (das Exemplar, 30 Bogen stark, kostet im Subscr.-Preise 1 Thlr. 7 ½ Sgr., im nachherigen Ladenpreise 1 Thlr. 25 Sgr.) das Unternehmen des Hrn. Verf unterstützen möchten; namentlich bitte ich meine ehemaligen Schüler, dieses ja nicht zu versäumen. Mannigfaltige Belehrung und vielfacher Genuß wird ihnen werden. — Man subscribirt bei dem Hrn. Verf., bei Büschler, oder auch bei mir.

A. D.

Druckfehler
im zweiten Hefte des vierten Bandes.

S. 13 Z. 1 u. 4 v. o. statt Verbote l. Gebote!
S. 34 Z. 17 v. u. statt dem l. den!
S. 35 Z. 8 v. o. statt Kandaten l. Kandidaten!
S. 45 Z. 13 v. u. statt einfache l. einfachen!
S. 46 Z. 18 v. u. statt welcher l. welchem!
S. 48 Z. 9 v. u. statt zuzugeben l. zugegeben!
S. 50 Z. 1 v. o. statt in l. die!
S. 51 Z. 17 v. u. statt ist l. sind!
S. 53 Z. 19 v. o. statt er l. es!
S. 54 Z. 14 v. u. statt den l. dem!
S. 104 Z. 23 v. o. statt gesungene l. zu singende!
S. 113 Z. 12 v. u. und später statt Gräson l. Grüson!

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht,

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Dritten Bandes viertes Heft.

Schwelm, 1828,

bei Moritz Scherz.

»Ihr seid das Salz der Erde! Wenn nun das Salz dumm wird, womit soll man salzen?«

I.

Anweisung für die Lehrer unserer Schulen zur gesegneten Führung ihres Amtes.*)

Erster Abschnitt.

Die Eigenschaften eines guten Lehrers und Bedingungen der gedeihlichen Wirksamkeit desselben.

Wenn die glückliche und gesegnete Führung des Lehramtes im Allgemeinen gewisse Eigenschaften und Tugenden voraussetzt, ohne welche Keiner Andere zur Tugend und Frömmigkeit anleiten und sie zu selbstständigen und guten Menschen heranbilden kann; so macht das Amt eines Lehrers der Kinder, besonders der Kinder zarten Alters, wie sie unsere Schulklassen in der Regel besitzen, noch besondere Anforderungen an ihn. Jene allgemeinen und diese besonderen Eigenschaften sind:

1) Gottesfürchtiger Sinn.

Es ist eine allbekannte Thatsache, daß man im Leben mancherlei Nützliches und Schätzbares ohne die Furcht Gottes, d. h. ohne Religion, Frömmigkeit und Tugendgesin-

*) Die in der vorliegenden Abhandlung vorgeschriebenen äußeren Einrichtungen sind aus Gründen, welche ich in dem 1ten Hefte des dritten Bandes der Rheinischen Blätter mitgetheilt habe, bis jetzt nicht vollständig ausgeführt worden, was ich hier bemerken zu müssen glaube, obgleich dieser Umstand den auswärtigen Leser weiter nichts angeht.

D. V.

nung vollbringen, und sich den Namen eines rechtschaffenen Mannes erwerben kann; aber eben so gewiß ist es, daß die bloße äußere Rechtschaffenheit und Ehrbarkeit nicht hinreicht, wenn einer ein christlicher Jugendlehrer sein will. Kommt es ja bei aller Erziehung, Bildung und Unterweisung weit mehr auf den Charakter, die Gesinnung, den ihn belebenden Trieb und das Grundelement seines Lebens an, als auf äußere Fertigkeiten und Kenntnisse! Wie nun keiner einem Menschen eine Eigenschaft anbilden kann, die er selbst nicht besitzt; wie nur das von Jemand ausgeht, was in ihm ist; wie man weit mehr durch das wirkt, was man ist, als durch das, was man weiß, sagt und thut; und wie endlich Tugend und Gottesfurcht die höchsten und letzten Zwecke sind, welche wir durch alle unsere Mühen und Bestrebungen an unsern Schulkindern erreichen wollen: so verlangen wir als erste Eigenschaft von jedem unserer Lehrer das unausgesetzte, auf das Gefühl der Abhängigkeit alles Seins von Gott und das Bedürfniß des göttlichen Segens gegründete Streben nach wahrer Frömmigkeit, die fleißig ist in guten Werken, und keine höhere Freude kennt, als die Schule zu einem Garten zu machen, in welchem die Keime der Gottesfurcht in die jungen Seelen gepflanzt werden.

Wir setzen voraus, daß jeder Lehrer unserer Schulen die lebendige Ueberzeugung in sich trage, daß ihn Gott zu dem wichtigen Amte eines Jugendlehrers der hiesigen Stadt berufen habe, und die zuversichtliche Hoffnung hege, daß der Allerhöchste sein Streben, wenn es aus der rechten Quelle, d. h. aus dem Gehorsam gegen Gott, fließet, gewiß und wahrhaftig segnen werde, und demnächst zu keiner Zeit säume, alle ihm von Gott verliehene Kraft des Leibes und Geistes aufzubieten, die schweren, aber heiligen und hohen Pflichten seines Berufes mit Ergebenheit und Freudigkeit zu erfüllen, und darnach zu streben, in der That und Wahrheit ein gottesfürchtiger Kinderlehrer zu sein und es immer mehr zu werden.

Da ihm dieses nur in dem Grade gelingen wird, als ihn die wahre Gottesfurcht durchdrungen hat, so verlangen wir daher als erste, oberste und unerläßliche Bedingung von jedem unserer Lehrer eine gottesfürchtige Gesinnung.

2) Gewissenhaftigkeit und Berufstreue.

Es bedarf keines scharfen Nachdenkens, um einzusehen, daß das Amt der Jugendbildung eines der schwersten und

wichtigsten Aemter sei, wozu ein Mensch nur berufen werden kann. Es handelt sich hier nicht um die Erstrebung irdischer Zwecke mit äußeren Mitteln, sondern um die Bildung geistiger Eigenschaften durch geistige Bestrebungen.

Der Jugendlehrer hat junge Menschenseelen zu erziehen, sie für Tugend und Frömmigkeit zu gewinnen und gute Eigenschaften ihrem Charakter anzubilden. Somit bietet das Amt des Erziehers, selbst unter den begünstigtesten Umständen und glücklichsten Verhältnissen, unzählige Schwierigkeiten dar. Nimmt man nun noch hinzu, daß die große Mehrzahl der Kinder, welche unsere Schulen besuchen, den niedrigsten und gemeinsten Ständen der menschlichen Gesellschaft angehört; daß diese Kinder wohl häufiger schlechte als gute Beispiele vor Augen gehabt haben, und nicht selten bis zum Schulbesuch in eigentlicher Gemeinheit herangewachsen sind: so begreift sich's ohne Mühe, daß der Lehrer ohne die größte Sorgfalt und Anhaltsamkeit seine Zwecke auch nicht von ferne erreichen kann. Und wie wollte Einer alle die großen und zahlreichen Schwierigkeiten, welche sich der Erziehung meist verwahrloseter, oder gar schon sittlich verdorbener Kinder entgegen stellen, überwinden mögen, ohne die Eigenschaften strenger Gewissenhaftigkeit und anhaltender Berufstreue! Wahrlich, ohne sie gedeiht das Werk der Jugenderziehung nicht. Bei derselben kömmt so sehr viel auf die Erfüllung aller Pflichten des Menschen, Christen und Lehrers an, daß ohne die strengste Gewissenhaftigkeit der Lehrer keiner Schule irgend ein Heil erblüht. Wegen der umfassenden Wichtigkeit der Art und Weise, wie das Kind in der Jugend gewöhnt und gebildet wird, und wegen des großen Zweckes der Schulerziehung ist in der Schule und folglich in dem Betragen des Lehrers Alles von Wichtigkeit. Wer daher das Kleinste nicht achter, wird auch nicht treu im Großen sein. Wir stellen daher neben die Eigenschaft des gottesfürchtigen Sinnes unserer Lehrer die Gewissenhaftigkeit und Berufstreue. Diese finden ihren wahren Halt und ihre Quelle eben in jener Beschaffenheit. Ein wahrhaft gottesfürchtiger Lehrer, der von Gott selbst seinen Beruf empfangen hat, wird dadurch ein gewissenhafter und treuer Lehrer.

3) Nachahmungswerthes Beispiel in und außer der Schule.

In diesen Worten fassen wir alle übrigen Eigenschaf-

ten des Erziehers zusammen. Er soll seinen Kindern Muster in jeder ihnen anzubildenden Eigenschaft sein. Will er sie zur Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit und zum Gehorsam erziehen, so wird es seine Pflicht sein, selbst die Regeln der Ordnung und Pünktlichkeit zu beobachten, auf Reinlichkeit an sich und in der Schule zu halten, und den Gesetzen seines Berufes gemäß zu leben. Durch eigne Wahrhaftigkeit erziehe er zur Wahrhaftigkeit; durch Gerechtigkeit durchdringe er die Schüler mit der Anschauung dieser großen Tugend; durch Fleiß und Anstrengung werde er ihnen ein Muster und Beispiel des Fleißes und der Anstrengung. Kurz, er strebe unausgesetzt nach denjenigen Eigenschaften, welche er für die Zierde eines Menschen hält.

Der Lehrer lebt aber auch außer der Schule unter und mit seinen Mitbürgern, deren Urtheil ihm nichts weniger als gleichgültig sein kann. Auch diese durchdringe er durch eine achtungswürdige Persönlichkeit mit Achtung und Respekt vor seiner Person und seinen Zwecken. Nirgend überschreite er die Gränzen des Anstandes, der Sitte und des ehrbaren Lebens. Freundschaftliche Verbindungen mit den Eltern der Kinder seien ihm angenehm, und gern benutze er jede Gelegenheit, richtige Ansichten über Kindererziehung zu verbreiten und ihnen die öffentliche Schulerziehung wichtig zu machen.

4) Streben nach eigener Weiterbildung.

Wenn es wahr ist — und wer wird es bestreiten? — daß es weder in sittlicher, noch geistiger Hinsicht überhaupt Stillstand giebt; wenn also jeder Sterbliche entweder fortschreiten muß, oder Rückschritte macht: so muß also auch der Lehrer, welcher mit dem Ablaufe der Zeiten nicht immer weniger, sondern immer mehr leisten will, darauf bedacht sein, seine Kenntnisse zu vermehren, seine Geschicklichkeiten zu erhöhen und überhaupt in richtiger Einsicht des Lehrfaches und in tüchtigerer Führung desselben Fortschritte zu machen. Wenn diese Anforderung jedem Lehrer gilt, ohne irgend eine Ausnahme, und zu allen Zeiten gegolten hat, weil der Mensch nur so lange erzieht und bildet, als er an sich erzieht und bildet: so hat diese Auforderung für unsere Zeiten und für den hiesigen Ort noch eine besondere Bedeutung. Es wird nicht leicht in der Geschichte der Pädagogik eine Zeit gefunden werden, in welcher eine allgemeinere und größere Thätigkeit unter den Schulmännern geherrscht hat,

als gerade jetzt in unsern Tagen. Jedes Jahr liefert eine Menge neuer Ansichten und neuer Werke. Diese dürfen keinem fortschreitenden Lehrer ganz unbekannt bleiben, und je mehr irgend eine Zeit in dieser Hinsicht liefert, je mehr muß der einzelne in dieser Zeit lebende und wirkende Lehrer sich davon aneignen und zu Nutze machen. Außerdem macht auch der hiesige Ort, in so fern das Seminar sich in demselben befindet, und die Schulen mit demselben in Verbindung stehen, besondere Anforderungen an die Lehrer. Die in dem Seminar befindlichen Zöglinge sollen nicht nur die nöthigen Kenntnisse, sondern auch die zum Lehramte erforderlichen praktischen Eigenschaften gewinnen. Dieselben müssen also in unsere Schulen hineingeführt werden. Was kann diesen nun förderlicher sein, als wenn sie in dem Lehrer einen Mann kennen lernen, der den Ansprüchen seiner Zeit genügt und in jeder Hinsicht ihnen als Muster und Beispiel aufgestellt zu werden verdient! Außerdem sind viele Menschen auf unsere praktische Thätigkeit und die Einrichtung unsers Schulwesens besonders aufmerksam, und viele Fremden besuchen unsere Schulen. Unsere Ehre erheischt es, nach möglicher Vollendung unserer Schulen und folglich unser selbst zu streben. Und wie viel können wir dadurch, daß unsere Schulen wirklich besuchenswerth sind, nicht lernbegierigen Lehrern nützen! Für die größeren Anforderungen nun, welche hier an die Lehrer, wegen des Seminars, gemacht werden, bietet das Seminar selbst dem lernbegierigen Lehrer nun auch eine größere Hülfe. Jedes Seminar soll die höchste Schulweisheit in sich vereinigen, und wenn in einem einzelnen dieses auch nicht der Fall wäre, so kann jeder Lehrer doch gewiß in demselben sehr viele Belehrung und Anregung empfangen, und die reichliche Ausstattung mit Lehrmitteln aller Art leistet schon eine sehr bedeutende Hülfe. Wenn daher hier von dem Lehrer mehr gefordert wird, als anderwärts, so wird ihm dagegen auch mehr Hülfe geleistet.

Aus diesem Allen folgt, daß das Streben jedes hiesigen Lehrers nach Erhöhung und Vervollkommnung seiner Geschicklichkeiten und Einsichten als eine unerlaßliche Bedingung glücklichen Gedeihens seines Wirkens angesehen werden muß.

5) Freundschaftlicher Sinn gegen die Mitlehrer, und willige Befolgung der erhaltenen Vorschriften und getroffenen Einrichtungen.

An unsern Schulen steht kein Lehrer vereinzelt und für

ſich da. Jeder arbeitet in Gemeinſchaft mit den andern Lehrern an demſelben Werke. Wie könnte das Werk der Erziehung und Jugendbildung ohne die Eintracht und Gemeinſchaft der Lehrer gedeihen? Was würde aus ihrer gegenſeitigen Gleichgültigkeit, Spannung, Zwietracht und Befehdung entſtehen? Solche Lehrer wären nicht gewiſſenhaft, nicht pflichttreu. Sie würden dadurch den Beweis ablegen, daß ihnen perſönliche Verhältniſſe mehr ſeien, als die heilige Sache des Amtes. Alſo wird es, ſo Gott will! in der hieſigen Schule nicht werden. Darum machen wir unſere Lehrer auf die Nothwendigkeit und Wichtigkeit gegenſeitig freundlicher und gefälliger Geſinnung aufmerkſam. Das Lehramt iſt ohnehin ſchwer genug. Möchten daher die Führer deſſelben ſich die Mühe des Amtes durch thätige Gemeinſchaft erleichtern und ihre Amtsfreuden erhöhen! Doch iſt die Treue gegen Amt und Gewiſſen höher als Gefälligkeit und Freundſchaft gegen Menſchen. Deßhalb muß jene Tugend immer obenan ſtehen. Und wenn es die Pflicht gegen das Amt erfordern ſollte, ſo muß der einzelne Lehrer auch den Muth haben, gegen den andern aufzutreten. Iſt dieſes eine Folge der höheren Berückſichtigung des Amtes, ſo wird jede Perſönlichkeit ausgeſchloſſen bleiben und diejenige Haltung eintreten, welche den ehrenwerthen Mann bezeichnet und überall ihm Achtung erwirbt, ſelbſt wenn man anderer Ueberzeugung ſein ſollte. »Haltet, ſo viel es möglich iſt, mit allen Menſchen Frieden!«

Noch in einer zweiten Hinſicht iſt die Stellung jedes Lehrers unſerer Schulen keine vereinzelte. Jeder arbeitet an einem zuſammengeſetzten Werke, deſſen Zweck nur einer iſt. Darum müſſen ſich alle vereinen, zur Erreichung dieſes Einen, und ſich ſelbſt dieſem Zwecke unterordnen. Der Lehrer iſt, wie jeder Beamte, um des Amtes, nicht das Amt um des Lehrers willen, da. Soll nun durch eine Mehrheit von Mitteln und Kräften ein Zweck erreicht werden, ſo iſt es unumgänglich nöthig, daß einem Menſchen die Verantwortlichkeit aufgelegt werde, die Erreichung dieſes Zweckes und die Vereinigung der Mannigfaltigkeit zur Einheit zu ſichern. Und damit iſt geboten, ihm diejenige Gewalt anzuvertrauen, unter welcher allein eine Verantwortlichkeit denkbar iſt. Ein Solcher wird an Schulen gewöhnlich mit dem Namen des erſten Lehrers, des Rectors oder Directors bezeichnet. Ihm liegt es ob, das Ganze zu leiten. Damit

er dieß könne, so müssen sich die andern Lehrer, innerhalb der von den Gesetzen und durch den gemeinschaftlichen Zweck bedingten Gränzen, von ihm leiten lassen, seinen Anordnungen mit Bereitwilligkeit entgegen kommen, seinen Bemerkungen und Winken ein aufmerksames Ohr hinhalten und — wie es dem freien und wohldenkenden Mann geziemt — mit willigem Sinn ihm folgen. Der Gehorsam ist jedes Menschen und jedes Beamten erste und oberste Pflicht. Widerspenstigkeit und Ungehorsam sind die höchsten Untugenden, und im Schulleben die wahren Verderber und Vernichter alles gedeihlichen Wirkens. Der denkende, pflichttreue Mann wird sich dieses selbst sagen. Die Offenheit, welcher die Lehrer unserer Schulen sich zu erfreuen haben sollen, selbst wenn sie wehe thun sollte, und das Vertrauen, welches wir zu ihnen hegen, rathen uns, die Anforderungen, welche wir an sie machen, unbedingt auszusprechen, und überall, — auch was die persönlichen Verhältnisse, worauf im Schulwesen fast Alles ankommt, betrifft — die Bedingungen des gedeihlichen Fortschreitens des hiesigen Schulwesens, unseres höchsten Augenmerks, unverholen zu bezeichnen.

6) Handhabung der Schulzucht durch väterlichen Ernst und kräftigende Strenge.

Unsere Schulen sollen mehr als Lernschulen, sie sollen Erziehungsanstalten sein, in welchen das Kind zu allem Guten angeleitet, in welchen ihnen das Gute zur festen Gewohnheit und zur bleibenden Charaktereigenschaft gemacht wird. Da ist also mehr zu thun, als ihnen Kenntnisse zum Brauch des Lebens anzueignen. Unser Hauptzweck würde daher ohne bildende Schulzucht gar nicht erreicht werden. Deßwegen stellen wir die Schulzucht unter den Eigenschaften einer guten Schule oben an, und ordnen ihr den Unterrichtszweck unter. Unsere Lehrer haben daher auf die Einführung und Befestigung einer ganz strengen Schulzucht unablässig ihr Augenmerk zu richten. Wenn der Gehorsam gegen übernommene Pflichten, gegen Gott und Gewissen, jedes Menschen höchste Eigenschaft ist, so ist in noch höherem Grade der unbedingte, strenge, willige und freudige Gehorsam jedes Kindes erste, unerlaßliche Pflicht. Jeder unserer Schüler soll zur Uebung dieser Pflicht vom ersten Tage angehalten werden. Nur unter dieser Bedingung kann der höchste Zweck der Schule und der niedere, der Unterrichtszweck, erreicht werden. Als Folge dieser Ansicht ist

dem Lehrer das Strafamt in der Schule anvertraut worden. Die Zuchtlosigkeit soll nirgends geduldet, und, wenn es sein muß, so soll selbst das Mittel harter und körperlicher Züchtigung nicht verschmäht werden. Es versteht sich daher von selbst, daß der Lehrer den höchsten Ernst in die Schule einführe. Kein Kind soll auf den Gedanken kommen, die Schule zu einem Spiel- oder Tummelplatze jugendlichen Leichtsinnes zu machen. Sie sei für es ein heiliger Ort, wo Gesetze regieren, die Gehorsam verlangen.

Es wird keinem Lehrer entgehen, welche wichtige Tugenden aus dem Gehorsam des Schülers entspringen, und welche verderbliche Folgen der Ungehorsam nach sich ziehen muß. Weichlichkeit und Zuchtlosigkeit verziehen und verbilden; Strenge dagegen stärkt und erzieht. Ein gehorsamer Schüler übt alle anderen Tugenden des guten Schülers: den Fleiß, die Verträglichkeit, die Wahrhaftigkeit, die Bescheidenheit, die Treue. Deßwegen beurtheilen wir jeden Schüler zuerst nach diesem Merkmal, und wir halten jede Schule, in welcher die Schüler den Gehorsam nicht üben, sondern in Zuchtlosigkeit aufwachsen, für eine grundverderbliche Anstalt, verderblich für häusliches und öffentliches Leben, ja eigentlich für eine Anstalt, in welcher die Verderblichkeit erzogen wird.

Es versteht sich dabei von selbst, daß der Lehrer nie vergißt, daß er Kinder zu erziehen hat, auf welche väterliche Gesinnung und wohlwollende Meinung tiefer einwirken, als despotische Strenge; daß er es vorzieht, gelinde Mittel anzuwenden, wo sie ausreichen; daß er selbst nichts sehnlicher wünscht, als es so weit zu bringen, daß jedwede Strafe in der Schule zu den sehr seltenen oder unerhörten Dingen gehört; daß er die Liebe zu den Kindern und ihrem wahren Wohl auch für die höchste Eigenschaft des Erziehers hält. Aber diese Liebe — wir wiederholen den Hauptgedanken — sei eine väterliche, strenge Liebe, welche die Unarten der Kinder durchaus nicht duldet, und nur das gehorsame, gute Kind liebt. Der Lehrer hat daher die Unart mehr zu scheuen und zu hassen, als die Strafe, und er darf sich nicht weigern, sie zu vollziehen, wenn das Betragen der Kinder sie nothwendig macht. Denn die erste Eigenschaft eines guten Schülers ist der Gehorsam. Besitzen unsere Lehrer die oben angegebenen Eigenschaften: Pflichttreue, das Streben, sich und ihre Schüler möglichst zu bilden und den gottes-

fürchtigen Sinn, so wird ihnen die Handhabung einer geregelten Zucht und Ordnung in der Schule nicht abgehen.

Außerdem vertrauen wir unseren Lehrern, daß sie von den Ueberzeugungen der erleuchtetesten Pädagogen unserer Zeit durchdrungen sind, daß die Schulzucht, wie die ganze Schulbildung, nicht in einer, wenn auch noch so vollkommnen Strafgesetzgebung, sondern in der Kraft des Charakters und in dem strengen Unterrichte der Lehrer ihre Quelle, ihre Befestigung und ihre Basis finden müssen; daß nicht Strafen, sondern Beispiel, Anregung und Kraft das Kind erziehen; daß aus keiner in Worten aufzufassenden Regel, wie aus keinem Aussenwerk, das Heil der Schulen hervorkeime; daß überall das geistige Leben bedingt sei durch den Geist derer, welche leiten und erziehen sollen.

Ein treuer Lehrer wird aber auch auf das Betragen der Schüler außerhalb der Schule ein aufmerksames Auge richten. Es ist ihm nicht bloß darum zu thun, keine Unart aufkommen zu lassen, so lange die Schüler bei ihm sind, sondern er will sie überhaupt zu braven Menschen erziehen. Deßwegen beobachtet und berücksichtigt er das ganze Betragen des Schülers, und die Art, wie derselbe sich in der Abwesenheit des Erziehers beträgt, ist ihm gerade der Prüfstein und der Maßstab, in wie weit seine Bemühungen ihren Zweck erreicht haben. Gern wird daher der erziehende Lehrer die Mittheilungen der Eltern und anderer Menschen über das Verhalten der Schüler außerhalb der Schule vernehmen, um heilsam auf dieselben zu wirken; ja er wird seinen Einfluß auf das Betragen der Schüler in dem elterlichen Hause gegen Eltern, Geschwister und Dienstboten auszudehnen bemüht sein, so daß die Schule der Mittelpunkt des ganzen Lebens des Schülers bildet, auf welches derselbe sein ganzes Verhalten zu beziehen sich angewöhnt, und wo er die Leitung für sein ganzes Sein und Thun erhält. Verlangt ja auch die öffentliche Schule, daß die häusliche Einrichtung sich der Schuleinrichtung, in so weit beide mit einander in ungleiches Verhältniß gerathen können, unterordne, und die Ausarbeitung der Aufgaben der Schule, welche zu Hause ausgeführt werden sollen, an Wichtigkeit den häuslichen Beschäftigungen und Dienstleistungen vorgehen solle. So lange ein Kind die Schule besucht, steht es unter ihren Gesetzen, die sich auch über sein Verhalten außer der Schule und über die ganze Zeit seiner Thätigkeit ver-

breiten und darüber verfügen. Solch großes Recht und solche unbedingte Gewalt kann aber nur derjenigen Schule eingeräumt werden, welche in der That die Stätte der öffentlichen Erziehung ist. Es entsteht daraus für die Lehrer die große Aufgabe, durch alle Mittel, und vorzugsweise durch väterlichen Ernst und bildende Strenge, die große Aufgabe der Schulzucht und der öffentlichen Erziehung anzustreben.

Außer den bisher, als nothwendige Eigenschaften des öffentlichen Lehrers, namhaft gemachten Bedingungen wird jeder einzelne unserer Lehrer sich noch vorzugsweise diejenigen Tugenden anzueignen suchen, welche gerade diejenige Klasse, in welcher sein Wirkungskreis ihm angewiesen ist, in Anspruch nimmt. Insonderheit wird der Lehrer der kleinern Kinder kindlichen Sinn, jugendliche Lebendigkeit und Freude an der Entwicklung der zarten Kinderseelen sich anzueignen streben. Ihm ist die große Aufgabe geworden, den Sinn der Unschuld in den Kindern zu pflegen, ihnen die Liebe zur Wahrhaftigkeit und Offenheit zu erhalten, und sie mit Lust und Liebe zum Lernen und zum Gehorsam zu durchdringen, um dadurch den festen Grund zu einer gedeihlichen Entwickelung, das ganze Schulleben hindurch, zu legen.

Wie wird ein Lehrer dahin gelangen, sich alle diese großen Eigenschaften anzueignen und bleibend in ihnen zu verharren? Ohne Berufstreue und ohne Liebe zum Amte wird es wahrlich nicht geschehen. Diese Tugenden finden aber wieder ihren Grund und Halt in wahrer Gottesfurcht. Wir wünschen daher vor allen Stücken diese Eigenschaft den Lehrern unserer Kinder, und flehen den göttlichen Segen über sie herab. — Möge der Geist Gottes in ihnen sich wirksam erweisen, auf daß unsere Jugend erblühe zur Ehre Gottes, zum Heil für die Menschheit und zu ihrem eigenen bleibenden Wohl. Amen!

Zweiter Abschnitt.

Anweisung für die Lehrer unserer Elementarschulen zur Führung ihrer Klassen im Schuljahre 1827/28 und in den folgenden Jahren.

I. Die vierte (unterste) Klasse.

Hauptlehrer: Herr Thalheim, welchem einige Seminaristen beigegeben werden.

A. Aeußere Anordnungen.

Die Kinder dieser Klasse besuchen täglich von 8 — 11, und von 1 — 3 Uhr die Schule, mit Ausnahme der Nachmittage des Mittwochs und Sonnabends, welche frei sind. Die Kinder müssen 5 Minuten nach dem Läuten mit der Stadtglocke, welches 5 Minuten vor 8 und 1 Uhr geschieht, versammelt sein. In den kürzesten Wintertagen, namentlich im December und Januar, kann der Lehrer einige Nachsicht haben, wenn die kleinsten Kinder sich zuweilen einige Minuten verspäten sollten.

Sobald es läutet, ist der Lehrer in der Klasse, damit das Nöthige zurecht gelegt werde, und die Kinder nicht allein in der Klasse seien, auch für mäßige Wärme und reine Luft Sorge getragen werde.

Die Kinder werden dazu angeleitet, sich unten an der Treppe die Schuhe abzukratzen, leise die Treppe hinauf zu gehen, nirgends hart aufzutreten, den Lehrer still, aber freundlich zu begrüßen, sich sogleich an ihre Plätze zu begeben und auf den kommenden Unterricht zu rüsten.

Nach jeder Unterrichtsstunde werden die Kinder 5 — 10 Minuten lang auf den Hof geführt. Wegen der Steilheit der Treppe und der zarten Jugend der Kinder muß bei dem gemeinschaftlichen Hinabgehen die höchste Vorsicht geübt, und jedem Kinde mit dem größten Ernst eingeschärft werden, daß keines das andere stößt oder neckt. Deßwegen gehen alle Kinder in festzusetzender Reihenfolge hinab. Der Lehrer wird am besten thun, während des Hinabgehens der Kinder auf dem Vorsprunge der Treppe in der Mitte derselben ste-

hen zu bleiben. Auf dem Hofe angekommen, stellen sie sich in Reih und Glied, und der Lehrer oder ein dazu bestimmter Seminarist nimmt kleine und leichte Leibesübungen mit ihnen vor. Sollte das Wetter dieses nicht erlauben, so geschieht es innerhalb des bedeckten Vorplatzes. 10 Minuten nach 9 und 2 Uhr, und 15 Minuten nach 10 Uhr müssen die Kinder wieder am Lernen sein. Vor dem Läuten darf kein Kind den Hofplatz betreten. Auch sollen sie nicht vorher sich vor dem Hofthore zusammenrotten, noch weniger daselbst die Nachbarn durch Lärm stören. — Beim Weggehen der Kinder aus der Schule begleitet sie der Lehrer bis auf die Straße, und führt die Aufsicht darüber, daß die Kinder ohne Verzug und anständig nach Hause gehen.

Der Hauptlehrer führt genau die Versäumnißlisten, fördert auf alle mögliche Weise die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, und richtet sich in den übrigen, diesen Schulkrebs betreffenden Maßregeln nach den darüber von der Königl. Regierung zu Düsseldorf erlassenen Verfügungen.

Der Hauptlehrer sorgt dafür, daß alle Kinder mit den nöthigen Lehrmitteln versehen sind. Jedes Kind muß jeder Zeit eine Schiefertafel und eine Handfibel bei sich haben. Den Armenkindern sollen die Schiefertafeln aus dem Vorrathe der Schule zum Gebrauch in der Schule eingehändigt werden. Dieselben werden jedoch nicht mit nach Hause genommen. Für die erforderliche Menge Liniale und vorher gut zugerichtete Griffel sorgt gleichfalls der Hauptlehrer.

Ihm wird die Aufsicht über die Schul-Utensilien und den Schul-Apparat nebst den beiden Schlüsseln zu den Schulschränken übergeben. Er entwirft ein genaues Inventarium über die der Schule zugehörigen Stücke, und übernimmt die Verantwortlichkeit für die Anwesenheit, gute Erhaltung und zeitgemäße Wiederherstellung des Schadhaft-Gewordenen. Den Abgang und Zugang macht er im Inventarium an den gehörigen Stellen bemerklich.

B. Den Unterricht betreffend.

Für jeden Unterrichtsgegenstand wird dem Hauptlehrer einer der älteren Seminaristen beigegeben, der ihn in diesem Unterrichtsgegenstande unterstützt, eine einzelne Abtheilung entweder in dem Klassenzimmer, oder in der Nebenstube, oder die ganze Klasse unter seiner persönlichen Leitung unterrichtet. Der einzelne Seminarist empfängt von ihm die etwa

noch nöthige Anleitung und Belehrung. Unterrichtet der Seminarist im abgesonderten Zimmer, so hat derselbe dem Hauptlehrer diejenigen Bemerkungen mitzutheilen, welche er zur Förderung des Fleißes und des guten Betragens der Kinder für dienlich erachtet. Ernste Strafen verhängt und vollzieht der Hauptlehrer allein.

Im nächsten Schuljahre sollen folgende Lehrgegenstände in der vierten Klasse vorgenommen werden:

Denk- und Sprechübungen, Lesen und Schreiben, erste Uebungen im Zählen, Auswendiglernen kleiner Gebete und einfacher Lieder zum Singen.

Bei den Denk- und Sprechübungen dient Graßmann's Werk zum Leitfaden. Hauptzwecke dieser Uebungen sind: Erweckung der Aufmerksamkeit, Anleitung zum Verstehen und Sprechen der hochdeutschen Sprache und Weckung des Anschauungs- und des Denkvermögens. Es ist daher besonders darauf zu sehen, daß die Kinder die einfachen Sätze, sowohl einzeln als im Chor, ganz deutlich, ohne Auslassung eines Lautes und mit scharfer und richtiger Betonung aller einzelnen Wörter und Laute sprechen lernen. Zur Festhaltung der Aufmerksamkeit gebrauche der Lehrer überall, wo es nur angeht, sinnliche Anschauungsmittel; er fertige zu dem Ende an, was nur möglich ist; vermehre die vorhandenen Sammlungen, bediene sich, wo es passend ist, veranschaulichender Bilder; beschränke, wenn dieß nöthig ist, die Dauer der Uebungen auf eine halbe oder ¾ Stunden, und wähle aus dem Graßmann'schen Werke das Einfachste, Weckendste und Brauchbarste aus. Nirgends gestatte er den Kindern das Antworten, wenn sie nicht gefragt werden; entwöhne sie von dem willkührlichen Durcheinanderreden, und gewöhne sie daran, das Zeichen zum Antworten durch schnelles Aufheben des Zeigefingers (nicht des ganzen Arms) zu geben. Das Sprechen Einzelner möge mit dem Zusamensprechen Aller zweckmäßig abwechseln. Letzteres geschehe namentlich dann, wenn ein voller Satz gefunden worden ist. Bei dem Lesen wird Kawerau's Lautlehre im Allgemeinen zu Grunde gelegt. Doch soll nach einigen Vorübungen alsbald das Lautiren beginnen, zuerst ohne, später mit dem Gebrauche der Buchstaben. Neben diesen Uebungen wird die Anleitung zum Zergliedern einfacher Sätze in Wörter, der Wörter in Silben und Laute vorgenommen, woran sich die umgekehrte Aufgabe des Zusammensetzens der Laute zu Silben, Wör-

tern und Sätzen anschließt. Alle Laute müssen von jedem Kinde durchaus rein und scharf angegeben werden. Hierbei nimmt der Lehrer auf die hier am Niederrhein gebräuchliche Mundart Rücksicht. Deßhalb wird also z. B. nirgends mit dem Buchstaben g der Stoß-, sondern der gelinde Gaumenhauch-Laut verbunden, auch Sp und St am Anfange der Wörter wie Schp und Scht gelesen. Die Kinder lernen, wo möglich, an jedem Laute ein Vierfaches: den Laut selbst, den Namen desselben, die Form des Buchstaben und den Namen desselben. Nirgends darf hier Unentschiedenheit und Verwirrung zugelassen werden.

Mit dem Lesen wird das Schreiben verbunden; in dem nächsten Schuljahre auf zweifache Weise. Die Schüler schreiben die Grundformen der Buchstaben, deren Laut sie kennen gelernt, deren Form sie beschrieben und zuerst mit dem bloßen Finger nachgemacht haben, mit dem Griffel auf die Schiefertafel. Wenn Silben gelesen werden, so werden dieselben auch in den Grundformen der Druckschrift geschrieben. Nebenher wird der Versuch unternommen, das Lesenlernen durch das Schreiben zu erzielen, jenes durch dieses zu begründen, und vorzubereiten. Als Leitfaden dient dazu dem Lehrer: Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer oder Anweisung zum Sprechen und Schreibend-Lesenlernen ꝛc. von Scholz. Halle 1827.

Ueberall ist hier darauf zu sehen, daß die Schüler sich dessen genau bewußt werden, was sie machen; daß sie die Uebung, mit welcher sie gerade beschäftigt sind, anzugeben, und die vorhergehenden zu nennen wissen. Namentlich muß jeder die Form jedes einzelnen Buchstaben, sowohl der Druck-, als der Schreibschrift, auswendig genau anzugeben wissen. Mit dem eigentlichen Leseunterricht verbinden sich auf diese Weise Anschauungs-, Schreib- und Zeichenübungen. Sobald die Schüler einzelne Silben schreiben können, werden ihnen einzelne Lautverbindungen, Wörter und kleine Sätze diktirt.

Als Wandfibel wird die von Schlehek, als Handfibel die von demselben Verfasser gebraucht.

Die ersten Uebungen im Zählen, welche jedesmal nur eine halbe Stunde dauern sollen, werden mit Strichen und andern Versinnlichungsmitteln, z. B. mit dem, in der Schule vorhandenen Rechenbrette, oder mit der Pestalozzi'schen Einheitentabelle vorgenommen. Letztere eignet sich als Anschauungsmittel für die Geübteren. Mit den mündlichen Uebun-

gen werden schriftliche (in Strichen) verbunden. Es ist hier gar nicht die Absicht, die Kinder schnell in die Zahlenlehre hineinzuführen; sondern sie sollen nur mit den Zahlen, innerhalb des kleinen Zahlenraums von 1 bis 10, höchstens bis 100, bekannt gemacht werden. Sollte sich die Erfahrung des vorigen Jahres, daß die Kinder nur ungenügende und sehr unbedeutende Fortschritte darin machen, wiederholen, so soll dieser Unterricht aufgegeben werden. Der Lehrer hat indeß, sobald die ersten Schreibübungen einigermaßen gelingen, die Formen der Ziffern einzuüben, und auf regelrechtes Machen derselben zu halten. Als Leitfaden dient das Handbuch zum Rechenunterricht von Diesterweg und Heuser, welches jetzt bei Büschler in Elberfeld erscheint, und wovon die ersten Bogen hier zu haben sind.

Für eigentlichen Religionsunterricht sind 5 — 7jährige Kinder noch nicht reif. Doch kann derselbe in der 4. Klasse vorbereitet werden. Denn auch des kleinsten Kindes Herz ist für einfach vorgetragene Wahrheiten des Gut- und Frommseins erschlossen, und auch es soll den Namen Gottes, des liebevollen Vaters, und Jesu, des großen Kinderfreundes, öfters hören. Auch soll die würdige Haltung der 4. Klasse auf nichts Anderes, als auf den religiösen Sinn des Lehrers gebaut werden. In dieser Beziehung wird der Lehrer die Lehrstunden gewöhnlich mit einem kurzen Gebete, an welches sich einige ermunternde Worte anschließen können, eröffnen und schließen; er wird die Kinder eine Anzahl kurzer, kindlich einfacher Gebete, welche frommen Dank gegen Gott und Fürbitte für die Eltern und das eigne Herz enthalten, lehren, dieselben zum öftern beim Anfange und beim Schlusse der Schule von Einzelnen und der ganzen Klasse im Chor aussprechen lassen; er wird ihrem Gedächtnisse eine Anzahl passender Lieder und Liedchen anvertrauen, in welchen die Liebe und Güte Gottes, die Pracht und Schönheit der Natur und die Hoheit des Bravseins besungen und geschildert wird. Es werden vorzugsweise diejenigen Lieder gewählt, die sich auch von so zarten Kindern singen lassen. Die Melodien derselben trägt der Lehrer ihnen singend, und mit der Geige spielend vor, ohne den Gebrauch schriftlicher Zeichen. Die Kinder singen sie nach, und der Lehrer hilft ein, bis ein wohlklingender, sanfter Gesang erstrebt ist. Die Materialien zu diesem Unterrichte können theils aus dem Lesebuche der Leipziger Freischule, theils, (doch

hier noch Weniges) aus den freundlichen Stimmen von Hänel, theils, aus den biblischen Geschichten gewählt werden. Es soll und braucht kein innerer Zusammenhang in den Erzählungen zu herrschen. Nur Anklänge, eindringliche Ansprache und Vorbereitung! Die Melodien und Liedchen werden aus dem ersten Hefte der Gesangstücke von Erk, welches bei Bädecker für 7½ Sgr. erschienen ist, gewählt.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der vierten Klasse ist 26; davon kommen auf die Denk- und Sprechübungen 6, auf Lesen und Schreiben 12, auf die Uebungen im Zählen 4, auf den Unterricht im Auswendiglernen und Singen 4 Stunden. Da die Erfahrung lehrt, daß des Kindes Aufmerksamkeit bei einem Unterrichtsgegenstande, welcher nicht viel Wechsel darbietet, leicht ermüdet; so muß der Lehrer darauf sinnen, überall Sehen und Hören mit Sprechen, Aufmerken mit Machen, Auge und Hand abwechselnd und zugleich zu beschäftigen. Auch wird es gut sein, wenn die Kinder bald sitzend, bald stehend, bald in, bald außerhalb der Bänke lernen. Schon der Wechsel der Stellung des Körpers bringt die Abwechselung, welche der Ermüdung, der gewöhnlichen Quelle der Zerstreutheit der Kinder, vorbeugt. —

In der Regel wird ein Kind in der 4. Klasse 2 Jahre verweilen, also, da von jetzt an, nur jährlich eine Aufnahme neuer Kinder statt finden soll, 2 Jahrescurse durchmachen. Wenn ein Kind, entweder durch Versäumniß, oder durch Krankheit im ersten Jahre nicht gut fortschreitet, so muß es den ersten Cursus noch einmal durchmachen. Als Ziel der 4. Klasse, welches die folgende Klasse voraussetzt, um darauf weiter zu bauen, steht da: Gewöhnung an Zucht, Ordnung und Gehorsam — geweckte Aufmerksamkeit, Lernlust und Fleiß — einige Geläufigkeit im Sprechen der hochdeutschen Mundart mit Vermeidung der gröbsten Fehler — Klarheit der Anschauung der nächsten Umgebung und Kenntniß derselben — Fertigkeit im Lesen einfacher Sätze, und einiges Verständniß derselben — geläufiges und schönes Schreiben sämmtlicher kleinen Buchstaben auf der Schiefertafel — Auswendigwissen einer Anzahl (etwa 30 — 40) Lieder, mit der Fertigkeit, sie sanft und angenehm zu singen — geläufiges und deutliches Hersagen einiger kleinen Gebete und Sprüche — vor allen Dingen Ehrfurcht vor Gott und

Menschen, Liebe zu den Eltern und dem Lehrer, und freundliche, liebevolle, zum Helfen bereitwillige Gesinnung gegen die Mitschüler.

Wenn der Lehrer der 4. Klasse dieses Ziel mit der großen Mehrzahl seiner Kinder erreicht, und die Fälle, wo es nicht erreicht wird, wenigstens nicht zur Regel werden; so ruht der Segen Gottes auf unserer Kleinkinderschule, und dem Lehrer wird unsere Hochachtung und Liebe gewiß nicht entgehen.

Der Erlöser sprach: »was ihr einem dieser Geringsten gethan habt, das habt ihr mir gethan«, und den unvergeßlichen Spruch: »lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht; ihrer ist das Reich Gottes.« —

II. Die drittte Klasse.

Hauptlehrer: Herr Schwalfenberg.

A. Aeußere Anordnungen.

Die Unterrichtsstunden der Schüler der dritten Klasse sind täglich von 8 — 11 und von 2 — 4, mit Ausnahme der Nachmittage an den Mittwochen und Sonnabenden. Damit die Kinder nicht vor dem Schulhause sich zusammen rotten und Ungehöriges treiben, übernimmt der Lehrer der dritten Klasse, wochenweis abwechselnd mit dem Lehrer der 2. Klasse, die Aufsicht über die Schüler dieser beiden Klassen Vor- und Nachmittags, vor dem Anfange der Schulstunden, indem sich der betreffende Lehrer (so lange dieß nöthig ist, d. h. so lange man noch nicht mit Sicherheit auf ganz geregeltes Betragen der Schüler rechnen kann) wenigstens 10 Minuten vor 8 und 2 Uhr zum Schulhause begiebt, und die Schüler von jeder Ungehörigkeit abhält. Derselbe leitet sie zur Gewohnheit an, nicht vor dem Läuten das Schulhaus zu betreten, sanft aufzutreten, in Stille ihre bestimmten Plätze einzunehmen und sich zum Unterrichte zu rüsten. Jeder der beiden Lehrer ist immer mit dem Glockenschlage (wenn nicht vor demselben) in der Schule. Wenn es 8 und 2 Uhr schlägt, müssen in der Regel alle Kinder versammelt sein, damit der Unterricht ungesäumt beginne und keine Störung erfahre. Die versammelten Kinder sollen den

Lehrer beim Eintritt durch stilles Aufstehen grüßen. Etwa später kommende sollen eine stumme Verbeugung machen.

Da, der Erfahrung gemäß, die ruhige Stille unserer Schulen durch das unangenehme Geräusch der Holzschuhe, welche die meisten Kinder zu tragen pflegen, leicht sehr gestört wird; so werden sich die Lehrer bemühen, die Kinder und deren Eltern zu bewegen, nur in Lederschuhen die Schule zu betreten. Wo dieses nicht angeht, da muß dem betreffenden Kinde wenigstens die strenge Forderung gestellt werden, den Holzschuh während des Unterrichts nie hören zu lassen. Ueberhaupt muß auf durchaus stille Thätigkeit aller Schüler, auf leises Lesen und Sprechen der Einzelnen, wenn im Chore gesprochen und gelesen wird, dagegen aber auf durchaus lautes und deutliches Sprechen, wenn der Einzelne an die Reihe kommt, gehalten werden. Das allen vernehmliche und deutliche Sprechen jedes Kindes bildet die Sprechwerkzeuge und erhält die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse. —

In der Regel soll kein Kind der dritten und zweiten Klasse in den ersten 2 Stunden außerhalb des Schulzimmers ein Bedürfniß befriedigen. Die Gewöhnung dazu wird nicht schwer sein. Doch muß es dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, auf individuelle Verhältnisse der Kinder Rücksicht zu nehmen. Zur Gewohnheit aber darf es keinem werden. Um 10 Uhr werden dagegen sämmtliche Kinder auf den Spielplatz der Allee geführt. Daß kein Kind Angesichts der übrigen ein Bedürfniß befriedigen dürfe, auch die Aufsicht über das Betragen der Kinder auf den Gemächern nicht vernachläßigt werden dürfe, versteht sich von selbst.

Jeder der beiden Hauptlehrer führt in seiner Klasse genau die Versäumnißliste, und fördert besonders dadurch, daß die Kinder mit Freude zur Schule kommen und die Wichtigkeit des Schulbesuchs einsehen lernen, den geregelten Schulbesuch. Uebrigens dienen in diesem, wie in andern Gegenständen die von der Königl. Regierung erlassenen Gesetze zur Richtschnur für die Lehrer. —

Da jeder der beiden Lehrer der zweiten und dritten Klasse wenigstens in einem Gegenstande auch in der Klasse, in welcher der andere Hauptlehrer ist, unterrichtet, so hat derselbe alle Angelegenheiten beider Klassen mit dem Collegen zu berathen; doch soll jeder in seiner Klasse Hauptlehrer und für das Ganze verantwortlich sein. Deßwegen legt auch jeder ein Inventarium über die seiner Klasse an-

gehörigen Inventarien-Stücke an, bemerkt regelmäßig Ab- und Zugang in demselben, und sorgt für Erhaltung, Ausbesserung und Vervollständigung des Lehrapparates.

B. Der Unterricht in der dritten Klasse.

Lehrgegenstände: Religion, Lesen und Schreiben, Rechnen, deutsche Sprache, Singen. Unter diese Gegenstände sollen die 26 wöchentlichen Lehrstunden also vertheilt werden:

Religion . . .	3	Stunden
Lesen und Schreiben .	12	—
Rechnen . . .	4	—
Sprache . . .	4	—
Singen . . .	3	—
Summa:	26	Stunden.

Der Religionsunterricht besteht in der Mittheilung der wichtigsten biblischen Geschichten des alten Testaments in chronologischer Ordnung. Der Lehrer erzählt jede einzelne Geschichte ein oder mehrere Male, einfach und sinnvoll, fragt alsdann die Hauptmomente dem Gedächtnisse der Kinder ab, und befestigt sie so, daß sie fest liegen. Die gereifteren Schüler erzählen Einzelnes oder die ganze Geschichte im Zusammenhange. Erst wenn den Kindern dieselbe geläufig ist, wendet er sie, je nach dem gegenwärtigen Bedürfnisse der Kinder, auf ihr eignes Leben in und außer der Schule an, macht ihnen hohe Personen der Geschichte lieb und werth, und erwärmt und belebt ihr Gefühl mit guten Vorsätzen und Entschlüssen. Zwar werden sich diese Zwecke als Ergebniß einer gelungenen Behandlung biblischer Geschichten von selbst einstellen; doch sollen auch gute Vorsätze genannt, von den Kindern aufgesucht und den Einzelnen vorgehalten werden. Ueberall soll hier das Gemüth mit dem Verstande und Gedächtnisse in Anspruch genommen, keine dieser Kräfte soll einseitig angeregt werden, und das feste Behalten der Geschichten ist erstes und unerlaßliches Erforderniß einer zweckmäßigen und späterhin fruchtbaren Behandlung derselben.

Wenn dieser biblische Unterricht jedes Mal ungefähr eine halbe oder drei Viertel-Stunden Zeit wegnimmt, so wird die übrige Zeit der Stunde auf die Einübung passender Bibelverse und Sprüche verwandt, so daß die Gedächtnißübungen auf diese Weise sich an die Religionsstunde anschließen.

Da jedes Kind in der Regel zwei Jahre, vom 7ten bis zum vollendeten 9ten Jahre, in der dritten Klasse bleibt, so hört es, da die Lehrcurse einjährig sind, die biblischen Geschichten des alten Testaments zwei Mal. Man darf daher mit Sicherheit darauf rechnen, daß es am Ende des 9ten Jahres mit den biblischen Geschichten des alten Testaments vollkommen bekannt sei, und eine schöne Anzahl von Stellen aus der heiligen Schrift und andere passende Lieder und Verse auswendig wisse. Hier, wie überall, muß ein gründliches und festes Wissen erzielt, also das Viel dem Vielerlei vorgezogen werden.

Dem Lehrer dient zum Leitfaden die biblische Geschichte von Rauschenbusch, und Hänel's freundliche Stimmen. Sind die Kinder im Lesen so weit gefördert, daß sie sich aus Büchern belehren können, so kann ihnen auch die erstere in die Hand gegeben und ein einzelnes kleines Stück zum Auffassen des Hauptinhaltes für den häuslichen Fleiß aufgegeben werden. Der Lehrer fragt solchen Schülern, beim Anfange der Stunde, den Inhalt ab, läßt denselben erzählen, wobei auf möglichst freie Darstellung gesehen wird, und wendet ihn auf ihr Herz und Leben an. Außerdem wird es sehr gut sein, wenn alle paar Wochen, oder wenn ein Abschnitt zu Ende gebracht ist, eine Haupt-Wiederholung angestellt wird. Auch dürfte es passend sein, am Ende jeder Lehrstunde von einzelnen Kindern einzelne Hauptsätze hersagen zu lassen, wobei mit den Schwächern begonnen und darauf gesehen wird, daß jedes Kind einen verständigen Satz wisse, jedes folgende Kind aber einen neuen. Auch kann auf diese Weise mit der Wiederholung des Hauptinhaltes der vorhergehenden Stunde die neue Stunde begonnen werden. Es sei ein beständiges Augenmerk des Lehrers, die Kinder zur möglichsten Selbstthätigkeit und dadurch zur Selbstständigkeit anzuregen!

Der Unterricht im Lesen wird gleichzeitig mit dem Unterrichte im Schreiben verbunden, nicht in der Art, daß die Kinder das schreiben, was sie lesen oder gelesen haben, sondern so, daß die eine Klasse lies't, während die andere schreibt. Jede Abtheilung wird daher in jeder dem Lesen und Schreiben gewidmeten Stunde eine halbe Stunde in jener, die andere halbe Stunde in dieser Fertigkeit geübt.

Im Lesen kann den Kindern der untern Abtheilung der Sprachschüler von Zehme in die Hand gegeben wer-

den, wenn derselbe nicht schon, was in der Folge möglich sein wird, in der 4. Klasse zu Ende gebracht ist. Dieses treffliche Büchlein giebt ungesucht die mannigfaltigste Veranlassung zu bildenden Sprachübungen, zu einem bildenden und verständigen Leseunterricht, indem die Schüler sowohl zur Bildung von Silben, Wörtern und Sätzen, als auch zur Auflösung derselben angeleitet werden.

Die Schüler der zweiten Abtheilung gebrauchen den Rochow'schen Kinderfreund nach der neuen (zweiten) Ausgabe desselben von von Türk. Auch hier wird nicht bloß auf mechanische Lesefertigkeit, sondern auch auf das Verständniß der Lesestücke in ihren einzelnen Theilen und im Zusammenhange gesehen. Die Schüler sollen keinen Satz lesen, ohne ihn zu verstehen; und derselbe soll dem Lehrer, wenn er sich dazu eignet, Gelegenheit zu passenden, anregenden Bemerkungen geben.

Das sogenannte statarische (bei dem Einzelnen verweilende) Lesen soll daher das cursorische (flüchtige) Lesen beherrschen, und überall muß der Grundsatz festgehalten werden, daß es besser sei, einen Satz zwanzig Mal, als zwanzig Sätze ein Mal zu lesen. Das Lesen der Einzelnen wechselt übrigens mit dem Lesen ganzer Bänke und der ganzen Abtheilung ab.

Im Rechenunterrichte soll zwar das Kopfrechnen stets dem Tafelrechnen vorhergehen; doch darf letzteres nicht versäumet werden; vielmehr ist beides stets mit einander in Verbindung zu betreiben. Wenn eine Operation ohne Zeichen zu einiger Geläufigkeit gebracht ist, so wird dieselbe mit Zeichen und Ziffern vorgenommen. Jedes Mal sollen beide Abtheilungen zugleich im Kopfe und auf der Tafel rechnen, indem jeder eine andere Aufgabe gegeben wird. Für das schriftliche Rechnen wird auch der Privatfleiß in Anspruch genommen. Zu dem Ende hält jedes Kind sich ein Rechenbuch, in welches die schriftlich behandelten Aufgaben eingetragen werden. Der Lehrer leitet die Kinder zum deutlichen, die Uebersicht erleichternden Schreiben der Ziffern an; das Rechenbuch muß, wie alle Bücher, ganz rein und ohne Flecken und mit einem Umschlage versehen sein. Die Bücher Aller müssen dieselbe Form und Größe haben. Die Quartform ist der Octavform vorzuziehen. Zur Belebung des Rechenunterrichts, namentlich der Fertigkeit im Kopfrechnen, wird von Zeit zu Zeit eine Wiederholung in prak-

tischen Aufgaben angestellt, und den Kindern, je nach der Fertigkeit, mit welcher sie auflösen, der Platz bestimmt. Auch können die Schüler selbst einander Aufgaben nach festgestellten Bedingungen aufgeben. Die Aufgaben selbst werden theils aus dem praktischen Leben genommen, theils in reinen Zahlen gewählt. Letztere pflegen besonders die Rechenlust zu fördern und die Fertigkeit in der Behandlung der Zahlen zu steigern.

Zum Leitfaden beim Rechenunterrichte dient das Handbuch von H. und D., und zum schriftlichen Rechnen das erste Uebungsbuch von denselben Verfassern.

Die in beiden Büchern vorkommenden Kapitel und Aufgaben über die 4 Grundrechnungsarten in reinen und angewandten Zahlen müssen in zwei Jahren beendigt sein, so daß in der folgenden Klasse mit der Bruchrechnung der Anfang gemacht werden kann. Doch sind schwächere Schüler mit großen Zahlen zu verschonen, indem es vielmehr auf Gewandtheit und Sicherheit innerhalb eines bestimmten Zahlenkreises, als auf große Summanden und Produkte ankommt.

Zu Uebungen in der Muttersprache bietet schon der Leseunterricht, wie oben bemerkt ist, mannigfache Gelegenheit. Damit diesem wichtigen Zweige der Bildung aber sein Recht werde, sollen wöchentlich 4 Stunden eigends auf ihn verwandt werden. Das große Gebiet der Sprache und die Natur derselben empfiehlt dem Lehrer besondere Aufmerksamkeit und beständiges Nachdenken, um das Wichtigste und Nothwendigste auszuwählen. In der Sprache sind diejenigen Theile für den Jugendunterricht die wichtigsten, welche am meisten zur Bildung des Geistes beitragen und die Einsicht in die Gesetze der Sprache erleichtern; diejenigen die nothwendigsten, deren Kenntniß und Handhabung das praktische Leben erheischt.

Auf diese beiden Gesichtspunkte soll der Sprachunterricht beständig sein Augenmerk richten, und es wird daher darauf ankommen, die Materialien so auszuwählen, daß beide Zwecke erreicht werden und einer den andern unterstützt. In Betreff der Methode selbst ist nicht zu übersehen, daß einem, nach den angegebenen Zwecken aufgestellten Sprachlehrgange, besonders in der Volksschule, $^1/_4$ für's Einsehen und Wissen und $^3/_4$ für's Thun und Ueben vorkommen muß. Daneben sind aber die praktischen Uebungen so zu wählen,

daß aus ihnen die Einsicht von selbst hervorgeht. Für die dritte Klasse möchten daher die wichtigsten Theile des Sprachunterrichts in der Wortbildung und Rechtschreibung zu finden sein, und es werden daher für dieselbe folgende Hauptstufen, welche in zwei Jahren zu beendigen sind, festgesetzt:

1) Wörterbildung nach gegebenen Bedingungen, überall streng auf die Lautlehre gegründet, von ein- und zweilautigen Wörtern, bis zu fünf- und mehrsilbigen. Diese Uebungen werden mündlich und dann schriftlich vorgenommen; nebenbei wird auch auf die Aufsuchung des Sinnes der Wörter gesehen —
2) Ausführliche Uebungen in der Rechtschreibung der Wörter, wie das Herkommen sie festgesetzt hat —
3) Buchstabir- und Diktirübungen —
4) Wortbildung mit den wichtigsten Vor- und Nachsilben, sowohl der einfachen, als der zusammengesetzten —
5) Bildung zusammengesetzter Wörter; — überall mündliche und schriftliche Uebungen in Verbindung.

Am Schlusse dieses Unterrichts müssen die Kinder im Stande sein, alle in dem Lebenskreise der Kinder vorkommenden Wörter zu zergliedern, über die Art ihrer Bildung Rechenschaft zu geben und sie richtig zu schreiben.

Die schriftlichen Uebungen werden in der Schule auf der Schiefertafel gemacht, und das Wesentlichste wird zu Hause in ein Uebungsbuch eingetragen. Hier kommt es wieder nicht darauf an, daß viel, sondern daß richtig, reinlich und gefällig eingetragen werde. Alles, was ein Kind macht, muß gut gemacht werden!

Zum Leitfaden wird das in dem Seminar befindliche Manuscript gebraucht. Nebenbei können passende Materialien aus Scholz's Sprachschüler, erstes Heft, und aus Lange's Sprech- und Sprachschule genommen werden. Der Zweck wird sehr gefördert werden, wenn der Lehrer sich der deutlichsten und bestimmtesten Aussprache befleißiget, und die Schüler zum genauesten Ausdrucke unausgesetzt anhält.

Sobald der praktische Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht von Diesterweg mit dem dazu gehörigen Uebungsbuche für Schüler erschienen ist, wird derselbe als Leitfaden gebraucht.

Im Singen kommt es noch mehr, als in der Sprache, auf das Können an; der Einsicht ist hier wenig zu übertra-

gen. Wenn in der vierten Klasse die Gesänge nur nach dem Gehöre eingeübt werden, so tritt in der dritten Klasse der Gebrauch der Zeichen, nämlich der Ziffern, auf. Die rhythmischen Uebungen werden theils für sich betrieben, theils mit den melodischen verbunden. Der Gesang muß lieblich und sanft sein. Der Lehrer sieht auf anständige gerade Haltung des Körpers der Sänger, beim Stehen und Sitzen. Wenn überhaupt bei allem Unterricht ruhige Stille herrschen soll, so muß dieß vor allen Dingen bei dem Gesange der Fall sein. Jede ungeregelte Bewegung bewirkt hier Störung und vereitelt die wichtigen Zwecke des Gesanges.

Die Gesänge selbst seien dem Standpunkte der Kinder angemessen, sowohl ernsten, als heitern Inhaltes. Sie müssen entweder Preis und Dank gegen Gott, oder die Schönheit und Herrlichkeit der Natur, oder sittliche Grundsätze aussprechen, oder sich auf das Verhalten des Kindes gegen die Eltern und die Schule beziehen. Alles Tändelnde und Läppische bleibe für immer aus der Schule verbannt. Doch gehört der ernste Choral mehr für die folgende Klasse. Der Text wird von den Kindern auswendig gelernt, und theils einzeln, theils im Chor nachgesprochen. Damit die Kinder nicht zu viel zu schreiben haben und durch das Anschreiben der Ziffern keine Zeit verloren gehe, schreibt der Lehrer die Ziffern zu den Melodien auf große Bogen, welche Eigenthum der Schule bleiben. Als begleitendes und einhelfendes Instrument wird die Geige gebraucht. Doch wird dieselbe nur zum Vorspielen der Melodie oder zum Einhelfen, nicht zur beständigen Begleitung gebraucht. Die Kinder singen abwechselnd auch einzeln, oder in kleinerem Chore.

Nach diesen Andeutungen und Bestimmungen wird ein Kind mit dem Austritte aus der dritten Klasse folgende Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen:

Kenntniß der biblischen Geschichten des alten Testamentes, mit einer schönen Anzahl passender Bibelsprüche, Liederverse und Gedichte — Fertigkeit im Absingen einer bedeutenden Anzahl wohlklingender Melodieen — geläufiges, richtiges Lesen solcher Schriften, die ihren Inhalt aus dem Lebenskreise des Kindes und aus den Unterrichtsgegenständen der Schule genommen haben — gefällige Handschrift in großen und kleinen deutschen Buchstaben — Fertigkeit im Richtigschreiben der Wörter und einfacher Sätze, ohne grobe Fehler, und mit dem Gebrauche der einfachsten Satzzeichen —

Gewandtheit in der Behandlung nicht zu großer Zahlen nach den vier Grundrechnungsarten, sowohl mündlich, als schriftlich — und, was weit mehr, als dieses Alles sagen will, feste Uebung in den Tugenden des Gehorsams, der Ehrfurcht, der Sittlichktit und des frommen Sinnes. — Wenn daher, nach den bestehenden Verhältnissen unserer Stadt und nach den Bedürfnissen vieler Eltern, ein Kind mit vollendetem 9ten oder 10ten Jahre die Elementarschule verläßt, entweder um die höhere Bürgerschule (das Progymnasium) zu besuchen, oder um in Fabriken sich einen Theil seines Lebensunterhaltes zu verdienen; so ist in beider Hinsicht ein guter Grund gelegt, auf welchem weiter fortgebauet werden kann, und die Elementarschule hat in ihren beiden untern Klassen geleistet, was man von einer, in ihrer Art vorzüglichen Elementar-Erziehungsanstalt nur erwarten kann. Das Progymnasium wird diese Leistungen mit Dank anerkennen, und die Lehrer der Fabrikkinder werden, in den einzelnen Stunden der Wochen- und Sonntage, nicht nur die erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, sondern dieselben auch zu erweitern und auszudehnen im Stande sein.

Wir wünschen zu dem Ende dem Lehrer unserer dritten Klasse zur Ausführung und Erreichung dieser wichtigen Zwecke den Segen des Allerhöchsten. Möchten wir an dem Betragen der Kinder unserer Stadt überall die Erfahrung machen, daß der Segen von oben der Schule geworden ist!

III. Die zweite Klasse.

Hauptlehrer: Herr Bleckmann.

Da die äußeren Anordnungen, welche diese Klasse betreffen, schon angegeben und die Unterrichtsgegenstände in der Hauptsache dieselben sind, so bedarf es hier keiner ausführlichen Auseinandersetzung. Die zweite Klasse hat den Unterricht der dritten fortzuführen, in demselben Sinn und Geist, der für die dritte Klasse als nothwendig und ersprießlich bezeichnet wurde. Zu den Unterrichtsgegenständen treten noch das Zeichnen und gemeinnützige Kenntnisse hinzu; deßhalb wird die Vertheilung der Stunden eine andere.

Religion . . .	4	Stunden
Lesen	4	—
Schreiben . . .	4	—
Rechnen . . .	5	—
Sprache . . .	3	—
Singen . . .	2	—
Zeichnen . . .	2	—
Gem. Kenntnisse.	2	—

Summa: 26 Stunden.

Auf den Grund des früheren Religionsunterrichts wird die biblische Geschichte des neuen Testamentes erzählt und behandelt. Es darf hier den Kindern schon mehr zugemuthet werden. Sie werden die Geschichten viel leichter behalten und im Stande sein, sie bald im Zusammenhange wieder zu erzählen, so daß auf die eigentliche Anwendung der einzelnen Geschichten mehr Zeit verwandt werden kann. Doch darf dieselbe nirgends in breites, flaches Moralisiren, noch in künstliche und lang ausgesponnene Katechisationen ausarten. Der Lehrer theile dem Kinde die in der Geschichte liegenden positiven Wahrheiten in der Weise mit, wie die heilige Schrift es thut, einfach und ernst und ohne weitere Zergliederung und Zerspaltung. Es versteht sich dabei von selbst, daß die vorkommenden fremden Wörter erklärt und der Verstand eben so sehr angesprochen werden muß, wie das Gefühl des Kindes. Am sorgfältigsten muß sich der Lehrer vor der sogenannten Popularisirung der biblischen Geschichten hüten. Er erzähle mit den biblischen Worten, damit sich das Kind an die Bibelsprache gewöhne, und damit es frühe mit derselben vertraut werde. Die Wahrheiten der christlichen Religion sind dem Kinde zu überliefern; jeder Versuch, dieselben aus dem Kinde herauszulocken und sie auf anderm Wege, als dem der geraden Mittheilung, ihm zuzuführen, ist der Altersstufe des Kindes zuwider, und äußert in jedem Falle hier keinen guten Einfluß. Dagegen aber soll der Vortrag der biblischen Geschichte nicht in nackter und dürrer Erzählung bestehen, sondern alle Wahrheiten, welche für des Kindes Leben und Gesinnung wichtig sind, müssen herausgehoben, klar gemacht und auf das Kind angewandt werden. Der Lehrer wird nicht irren, wenn er sich dem Leitfaden von Rauschenbusch überläßt, und, selbst durchdrungen von der hohen und herrlichen Wahrheit der

Geschichten des neuen Testamentes, sie eindringlich und kräftig seinen Schülern vorträgt. Alle künstliche und geschraubte Affectation, wie der gesuchte süßliche Ton der Stimme und andere gemeine und verkehrte Mittel, den Zugang zum Herzen der Kinder zu finden, müssen auf das sorgfältigste vermieden werden. Die Wahrheit macht sich selbst Bahn; jedes Kindes Gemüth ist für dieselben erschlossen, und die biblische Geschichte ist, nach allgemeiner Erfahrung, einer der den Kindern theuersten Unterrichtsgegenstände. Wo es nicht so gut gefunden wird, da liegt die Schuld an der Behandlung, nicht an der Sache.

Die biblische Geschichte des neuen Testamentes muß in einem Jahre vollendet werden. Im zweiten Jahre beginnt der Unterricht mit der biblischen Geschichte des alten Testamentes wieder, damit den Kindern das früher Erlernte nochmals lebendig vor die Seele trete, und die Geschichte der heiligen Schrift als eine heilige und in ihrem ganzen Zusammenhange übereinstimmende erscheine. Jedes Kind hört also die biblischen Geschichten zwei Mal. Wenn der Lehrer jedes Mal das heraushebt, was dem Alter und Bedürfniß seiner Kinder angemessen ist, so wird dieß eher Belebung und Erhöhung der Freude an den Geschichten, als das Gegentheil bewirken. Auch wird es einem mit der Geschichte vertrauten Lehrer nicht schwer werden, beide Abtheilungen jederzeit vollständig zu befriedigen.

Mit dem Unterrichte in der biblischen Geschichte wird die Einführung in die Kenntniß der Bibel verbunden. Wenn in einzelnen Stunden die Reihenfolge der einzelnen Bücher und die Fertigkeit des Aufschlagens eingeübt ist, so werden einzelne bedeutende Geschichten in derselben gelesen, sowohl im alten, als im neuen Testamente, doch im letztern hauptsächlich. Für den häuslichen Fleiß werden einzelne Abschnitte der biblischen Geschichte von Rauschenbusch und in der Bibel selbst zum Nachlesen aufgegeben. Die wichtigsten Stellen werden auswendig gelernt und wörtlich hergesagt, nachdem ihr Sinn vorher erklärt worden ist. Auch wird das Gesangbuch zu Hülfe genommen; die verständlichsten und ansprechendsten Lieder werden gelesen und einzeln auswendig gelernt. Wenn daher das Gedächtniß mit einem reichen Schatze von Kernsprüchen und Liedern bereichert ist, so soll der Verstand ebenfalls überall zugleich in Anspruch genommen werden. Das Kind soll nichts lernen, was es nicht

verſteht. Denn nicht die Finſterniß, ſondern das Licht bildet.

Die Zwecke des Religionsunterrichts werden durch zweckmäßige Behandlung des Geſangunterrichts weſentlich unterſtützt; ſowohl dadurch, daß nun mehr religiöſe Geſänge (Choräle ꝛc.) geſungen und die gebräuchlichſten Kirchenmelodien eingeübt, als dadurch, daß der Geſang ſelbſt auf würdige Weiſe behandelt und zur Vorbereitung und zum Schluſſe des Religionsunterrichts gebraucht wird. Zugleich werden aber auch noch andere (ſogenannte weltliche) ſchöne Geſänge eingeübt. Die zweiſtimmigen werden ſich vorzüglich für die zweite Klaſſe eignen. Wie in der dritten Klaſſe werden die Melodieen in Tonziffern auf große Bogen geſchrieben und in der Schule aufbewahrt, damit ſie immer bei der Hand ſind, und die ununterbrochene Uebung nicht von dem Mitbringen oder Vergeſſen der Liederhefte von den Kindern abhängt. Die Materialien zu den Geſängen werden aus dem Kirchen-Geſangbuche, aus dem Melodienbuche von Natorp und aus dem zweiten und dritten Liederhefte von Erk, ſobald dieſelben erſchienen ſind, genommen. Die Kinder wohlhabender Eltern mögen die letzteren ſich anſchaffen; für die ärmeren Kinder ſoll eine Anzahl Exemplare für die Schule angeſchafft werden. Außerdem dient dem Lehrer die Anweiſung zum Singen von Natorp zum Leitfaden. Ueberall iſt ſowohl auf wohlklingenden, ſanften Geſang, wie auf ganz deutliche und richtige Ausſprache des Textes zu halten. Da die Kinder nach der Lautirmethode unterrichtet werden, ſo kann dieſes keine Schwierigkeit haben.

Da in den meiſten Unterrichtsgegenſtänden Uebungen im Leſen vorkommen, ſo werden 4 Stunden wöchentlich, die auf den eigentlichen Leſeunterricht verwandt werden ſollen, vollkommen hinreichen, den Schülern zu vollkommener Geläufigkeit und Richtigkeit im Leſen zu verhelfen. Jene iſt das erſte und nothwendigſte, dieſes demnächſt das wichtigſte Augenmerk. Richtig kann aber ein Kind nur das leſen, was es verſteht; deßwegen geht mit den Leſeübungen die Anleitung zum Verſtehen des Inhaltes der Leſeſtücke parallel. Zu dem Ende nimmt der Lehrer einzelne Sätze vor, und läßt ſie in die einzelnen Theile nach ihrem Sinne, ohne Anwendung und Gebrauch grammatiſcher Kunſtausdrücke, zerlegen. Erleichtert wird dieſe Sache, wenn ſich der Lehrer paſſender

Fragen bedient, auf welche mit den einzelnen Worten des Satzes geantwortet werden muß. Die Schüler sollen vorerst den Sinn der Sätze nicht übersetzen, sondern nur auf alle einzelnen Theile derselben aufmerksam gemacht werden. Deßwegen antworten die Kinder mit den Worten des Buches. Was noch weiter zu thun ist, findet sich im ersten Bande der Rheinischen Blätter.

Als Lesebücher werden gebraucht: der Rochow'sche Kinderfreund, der zweite Theil des Wilberg'schen Lesebuches und der Denkfreund von Schlez. Jener wird von den Schülern angeschafft; diese gehören der Schulbibliothek an. Außerdem muß jedes Kind mit einer Bibel und einem Gesangbuche versehen sein. Auch kann die biblische Geschichte von Rauschenbusch zu Uebungen des Lesens benutzt werden.

Die Uebungen des Schönschreibens bestehen in dem Nachschreiben der Vorschriften von Heinrichs. Jede derselben wird so lange geschrieben, bis die Ausführung gelungen genannt werden kann. Um in diese mechanischen Uebungen Wetteifer zu bringen, wird alle vier Wochen ein Probeblatt geschrieben, und sämmtliche Probeschriften werden in der Schule aufgehängt, bis sie nach vier Wochen von den folgenden abgelöst werden. Alsdann wird verglichen und dem Kinde augenfällig gezeigt, ob es in den verflossenen Monaten Fortschritte gemacht hat, oder nicht. Dieselben können, wenn dieses gute Wirkung verspricht, den Eltern zur Einsicht zugeschickt werden. Sämmtliche Probeschrifen werden in dem Schulschranke aufbewahrt und bei der Jahresprüfung vorgelegt.

In dem Sprachunterrichte bleibt die Anwendung und Uebung fortwährend Hauptsache. Doch soll auch das Verständniß und die Einsicht nicht vernachlässigt werden. In letzter Beziehung werden die Kinder mit den Wörterklassen und mit den einfachsten Gesetzen der Formenlehre bekannt gemacht, und es werden Sätze aller Art, von den einfachsten bis zu mehrfach ausgebildeten und zusammengesetzten, nach gegebenen Bedingungen, mündlich und schriftlich gebildet. Zugleich wird das Lesebuch aufgeschlagen, um die Theile einzelner Sätze bestimmen und sie in die einzelnen Bestandtheile auflösen zu lassen. Außerdem diktirt der Lehrer kleinere Ganze mit behaltenswerthem Inhalte. Die gereifteren Schüler versuchen es, ihre Gedanken in einiger Verbin-

dung niederzuschreiben; es können kleine Briefe diktirt und geschrieben, auch kann die Anweisung zur Anfertigung von Rechnungen, Quittungen u. dgl. praktischen Gegenständen gegeben werden. Die Schüler halten sich zu dem Ende zwei Schreibebücher, wovon das eine die Reinschriften enthält. Dieselben werden stets, damit sie nicht unnöthig beschmutzt werden, in der Schule aufbewahrt und nur dann den Kindern mitgegeben, wenn etwas einzutragen ist. Sobald das Reinheft eines Schülers zu Ende gebracht ist, wird es den Eltern zur Ansicht zugeschickt. Wenn sich dieselben durch den Augenschein von den Fortschritten des Kindes und dem nützlichen Gebrauche des Papiers überzeugen, so werden sie um so freudiger die Anschauung der Materialien übernehmen. — Der Leitfaden von Diesterweg wird dem Lehrer die Arbeit erleichtern.

In dem Rechenunterrichte behält das Kopfrechnen fortwährend die Oberhand. Während Anfangs die Kinder in den größeren Exempeln der vier Grundrechnungsarten schriftlich geübt werden, wird mündlich die Bruchrechnung vorgenommen. Nach und nach werden die Schüler mit den bekanntesten Münzen und Maßen und deren Verwandlung bekannt gemacht. Das erste Uebungsbuch von H. und D. wird zu Ende gebracht. Als Anleitung für den Lehrer dient das Handbuch von H. und D. Als Ziel des Rechenunterrichts der zweiten Klasse wird aufgestellt: mündliche Fertigkeit in der Behandlung nicht zu großer Zahlen in ganzen und gebrochenen Einheiten — Gewandtheit in der Auflösung der bekannten Maß-, Münz- und Gewichtssorten, sowohl mündlich, als schriftlich — fertige Auflösung der Aufgaben aus der sogenannten Regel-de-Tri mit und ohne die Kenntniß der Verhältnisse — Fertigkeit in der Behandlung der einfachsten Aufgaben über Raum- und Zeitverhältnisse — kurz dasjenige, was das erste Uebungsbuch von H. und D. enthält. Zur Erweckung und Belebung des Wetteifers im mündlichen Rechnen können einzelne Stunden damit zugebracht werden, daß die Schüler einander Aufgaben aufgeben und um den ersten Platz ringen. Es wird dem Lehrer überlassen, ob er die im vierten Hefte des ersten Bandes der Rheinischen Blätter beschriebene Einrichtung beim Rechenunterrichte versuchen und einführen will. Dieselbe erscheint in mehrfacher Hinsicht als vortrefflich. Zu den schriftlichen Aufgaben wird ein Schreibebuch gehalten,

in welches von jeder Rechnungsart eine Anzahl Exempel eingetragen werden. Dasselbe wird jedes Mal, sobald es zu Ende gebracht ist, den Eltern zur Einsicht vorgelegt, und dann in dem Schulschranke bis zur öffentlichen Prüfung aufbewahrt.

Die beiden neuen Unterrichtsgegenstände, welche in dieser Klasse hinzukommen, sind Zeichnen und gemeinnützige Kenntnisse.

Beide sollen nicht wissenschaftlich behandelt werden. Denn es kann weder der Zweck sein, in Elementarschulen Zeichner (von Profession), noch auch eigentliche Kenner der Welt zu bilden. Beide Gegenstände tragen aber doch in ihren Elementen nicht wenig zur Bildung bei, und der erstere Unterricht führt zugleich zu einer sehr nützlichen Fertigkeit, sowohl für die Mädchen, als für die Knaben. Denn den meisten Menschen kommen Fälle im Leben vor, in welchen ihnen die Fähigkeit, Gegenstände leicht und richtig nachzubilden, sehr willkommen sein muß. Ueberdieß bildet das Zeichnen das Auge ganz vorzüglich, ja man könnte sagen, daß nur der Zeichner ordentlich sehen könne. Durch die Nachbildung schöner Formen wird der Sinn für's Schöne, Ebenmäßige und Harmonische geweckt. Wenn in den beiden untern Klassen mancherlei Uebungen im Machen der Striche und deren Verbindung vorgekommen sind, so werden dieselben zuerst zu den bekanntesten mathematischen Figuren zusammengesetzt. Demnächst wird der Würfel gezeichnet, und hierauf andere einfache, regelmäßige Körper, welche in Natur dem Kinde vorgestellt werden. Späterhin stellt man diese Körper zu symmetrischen Gruppen zusammen, läßt zugleich auch nach Vorlegeblättern zeichnen, und übt zuletzt die Kinder in dem Zeichnen von Körperformen, die durch gerade Linien begränzt sind, z. B. von Fenstern, eingelegten Thüren, Umrissen von Häusern u. s. w. Als Leitfaden dient die Zeichenlehre von P. Schmid mit Benutzung der Vorlegeblätter von Ernst.

Die gemeinnützigen Kenntnisse sollen alles das enthalten, was hauptsächlich dazu dient, das Kind vor dem Aberglauben zu bewahren, die nützlichen Gegenstände seiner Umgebung kennen, schätzen und benutzen zu lernen, mit der es umgebenden Schöpfung bekannt zu werden, und seinen Sinn an den mannigfaltigen großen und wunderbaren Erscheinungen derselben zu bilden und zu erheben. Wenn ein falsch

behandelter Unterricht in der Weltkunde vorzugsweise zur Verbildung und zum Unglauben hinführt, so unterstützt dagegen ein verständiger, weiser Unterricht in derselben alle Zwecke der geistigen und religiösen Bildung. Auf welche Weise kann der Mensch, außer der Offenbarung, den Schöpfer besser kennen lernen, als aus der Natur! Es kommt nur darauf an, daß das Bildendste und Wichtigste aus dem großen Gebiete der Natur herausgehoben und gründlich behandelt werde. Denn auch hier wird die Oberflächlichkeit stets verderblich. Wenig, aber das Wenige gründlich. Da nun zugleich in der Elementarschule meistens Kinder für diejenigen Stände, welche durch Handarbeit ihr Brod dereinst verdienen sollen, gebildet werden, so soll sich der Unterricht in den passend sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen vorzugsweise auf die nächste Umgebung des Kindes beschränken; der Unterricht soll möglichst anschaulich betrieben werden, und alles, was dem Kinde nicht zur klaren Anschauung gebracht werden kann, oder fremden Zonen angehört, und weiter im praktischen Leben keinen nachweisbaren Nutzen hat, soll wegbleiben; es sei denn, daß dergleichen Gegenstände vorzugsweise eine großartige Ansicht von der Natur und ihrem Schöpfer hervorzurufen im Stande sind. Nach diesen kurzen Andeutungen wählen wir folgende Gegegenstände für den Unterricht der zweiten Klasse aus der Weltkunde aus:

1. Kenntniß der hiesigen Stadt, nach ihrer Bauart, ihrem Inhalte, jetzigen Beschaffenheit und frühern Geschichte. Der Lehrer sucht mit den Kindern die merkwürdigern Stellen auf, und entwirft gemeinschaftlich mit ihnen den Grundriß der Stadt, an welchen sich später die Zeichnung der Umgegend anreiht.
2. Die nächste Umgebung, zuletzt ausgedehnt bis zur Kenntniß des Kreises und der Provinz.
3. Naturgeschichte der hier lebenden zahmen und wilden Thiere, mit Benutzung passender Abbildungen.
4. Kunde der wichtigsten, in den Gärten und im Freien wachsenden Pflanzen. (Zierpflanzen, Futterkräuter, Getreidearten, Gift- und andere Pflanzen.) Dieser Unterricht wird im Sommer vorgenommen, und zu beschreibende Pflanzen werden jedes Mal mitgebracht.
5. Beschreibung und Vorzeigung der merkwürdigsten Steinarten und Metalle. Hierzu wird die Steinsamm-

lung des Seminars so lange benutzt, bis die Schule selbst eine Anzahl charakteristischer Steine besitzt. Es kommt auch hier viel mehr auf das Nächste und Bekannteste, als auf das Fremde und Ausländische an. Die Kenntniß des Eisenerzes und des rohen Kalkes ist für den Schüler eben so bildend und für's Leben viel wichtiger, als die Beschreibung der Platina und der Meteorsteine.

6. Kenntniß des menschlichen Körpers, in ausführlicherer Beschreibung, als die Säugethiere behandelt wurden.

Sollte von den zwei Jahren, welche zu diesem Unterrichte bestimmt sind, noch Zeit übrig bleiben, so wird die Erdbeschreibung noch bis zur Kunde des Vaterlandes fortgeführt. In der Regel aber wird die Zeit dazu nicht hinreichen. — Für den bezeichneten Unterricht werden dem Lehrer empfohlen: Schubert's Naturgeschichte, Pestalozzi's Buch der Mütter, Harnisch's Weltkunde, das im Seminar befindliche Manuscript, und vorzugsweise die Anschauung in dem Umgange mit der Natur selbst.

Groß, schwierig und wichtig ist der Beruf jedes Lehrers, der wahrhaft bildend und veredelnd auf seine Kinder wirken will. Es gehört dazu eine beständige Wachsamkeit und Beherrschung seiner selbst, Fortsetzung der eigenen Erziehung und Bildung und ein Wandel in dem Gehorsam gegen Gott und die übernommenen Pflichten. Wer selbst Lehrer ist, fühlt es sehr lebhaft, daß alle Vorschriften, Einrichtungen, Gesetze, obgleich sie gut und nothwendig sind, nicht ersetzen können den guten, lebendigen und frischen Geist, der sich von dem treuen und geschickten Lehrer über alle Schüler verbreitet. An ihm ist es, dem Buchstaben Leben, dem Körper die Seele, dem Starren den Geist einzuhauchen. An seiner Pflichttreue soll die Gewissenhaftigkeit der Kinder geweckt werden; durch seine Tüchtigkeit in edlem Wirkungskreise soll der Schüler Fleiß und Aufmerksamkeit, Lernlust und Wißbegier gewinnen; seine ungeheuchelte Gottesfurcht soll den Schüler zu Gott hinführen. Dazu soll dienen jeder Unterricht und alle Unterweisung; ohne sie ist die Schule wohl eine Abrichtungs-, nimmer aber eine Bildungsanstalt. Darum wünschen wir jedem unserer Lehrer den Segen von oben!

IV. Die erste Klasse.

Die erste Klasse der Elementarschule gehört, wie die vierte, ausschließlich dem Seminar an, und ihr Lokal ist in dem Seminargebäude. Einen eigenen, ihr ausschließlich angehörenden Lehrer hat sie nicht, und bedarf sie nicht. Wenn des kleinen Kindes Gemüth durch eine Mehrheit von Menschen, welche zugleich an seiner Bildung arbeiten, und in ähnlichen Beziehungen in geistigen Berührungen mit ihm zu stehen streben, leicht zersplissen und zerstückelt wird, wodurch die Einheit und Harmonie der Richtung und Bildung fast unfehlbar verloren geht; so kann dagegen ein durch drei Unterrichtsklassen hindurch gegangenes, schon zu bestimmter Gestaltung des Charakters gelangtes Kind unbedenklich den Einfluß mehrerer Lehrer erfahren. Diese Vielseitigkeit der Ansprache wird vielmehr sehr heilsame Folgen für es haben können. Einmal wird dadurch der Einförmigkeit und Einseitigkeit der Richtung am besten vorgebeugt; zweitens wird dadurch der Uebertritt des Schülers in's Leben, wo er mit einer größeren Zahl von Menschen in Berührung kommt, vorbereitet und eingeleitet; drittens erhält das Kind durch die verschiedenen Lehrer und deren Persönlichkeit Uebung in der sehr wichtigen Eigenschaft, sich in eine Mehrheit von Verhältnissen zu finden; und endlich gewinnt sein Geist dadurch, daß mehrere Lehrer gerade in den Fächern, in welchen sie am meisten vermögen, beschäftigt sind, eine weit gründlichere Bildung, als es in der Regel von einem Manne erwartet werden kann. Doch ist die Heilsamkeit solcher Zusammenwirkung mehrerer Lehrer in einer Klasse an bestimmte Bedingungen geknüpft. Eine der wesentlichsten ist die, daß sämmtliche Lehrer in einem Geiste, nach denselben Grundsätzen der Schulzucht, verfahren. Unter den Lehrern muß über das Ziel ihres gesammten Strebens Einheit der Ansicht herrschen, und die Mittel, welche vorzugsweise die Erreichung desselben bedingen, müssen von allen als die richtigen erkannt und angewandt werden.

Neben dieser Einheit in den Grundsätzen der Schulerziehung und in dem Gebrauche der dazu hinführenden Mittel kann sehr wohl und selbst nicht ohne heilsame Folgen für die Geistesbildung der Schüler Vielheit und Verschiedenheit der Behandlungsart der Unterrichtsgegenstände, also Vielheit in den Methoden statt finden, nicht nur in so weit die Un-

terrichtsgegenstände der einzelnen Lehrer verschieden sind, sondern auch in so weit das Methodische von der Eigenthümlichkeit der geistigen Richtung der Lehrer abhängt. Durch die Einheit in den Grundsätzen und Mitteln der Schulzucht wird die Einheit der Charakterbildung, durch die Mannigfaltigkeit der Methoden die Vielseitigkeit der Geistesbildung erstrebt. Der erste Zweck erheischt die Anordnung, daß ein Lehrer vorzugsweise mit der Handhabung der äußeren Ordnung, mit der Ausführung der Disciplinar-Einrichtungen beauftragt werde, und daher das Amt eines Hauptlehrers (Ordinarius) der Klasse übertragen bekomme. Daß nebenbei feste Bestimmungen über die Art und Weise, die Zeit und die Ausdehnung, in wie fern jeder Lehrer die Schüler durch Privatarbeiten in Anspruch nehmen dürfe, verabredet werden, ist unumgänglich nothwendig.

Die ordentlichen Lehrer unserer ersten Klasse der Elementarschule sind die drei Seminarlehrer und ein Seminarist oder mehrere. Letztere werden aus den gereifteren ausgewählt. Jeder der drei Seminarlehrer, von welchen einer als der Hauptlehrer der Klasse (für jetzt Hr. Vorreiter) gilt, übernimmt einen Hauptgegenstand des Unterrichts, einen von denjenigen, welche auch in dem Seminar sein Geschäft ausmachen, und leitet außerdem den betreffenden Seminaristen in den Unterrichtszweigen, welche er in dem Seminar behandelt. Die Unterrichtsgegenstände der ersten Klasse sind folgende, auf nachfolgende Weise vertheilt:

Religion . . .	4	Stunden	wöchentlich.
Deutsche Sprache	4	—	—
Rechnen . . .	4	—	—
Lesen	2	—	—
Schönschreiben .	2	—	—
Zeichnen . . .	2	—	—
Singen . . .	2	—	—
Gem. Kenntnisse.	6	—	—
	26	—	—
(Für die Knaben) Raumlehre	4	—	—
	30	—	—

Hr. Vorreiter ertheilt den Religionsunterricht selbst, und leitet den Unterricht in der Erdbeschreibung und Ge-

schichte; Hr: Erk ertheilt den Gesangunterricht und leitet den Unterricht im Schönschreiben und Zeichnen; ich ertheile den Unterricht in der deutschen Sprache und leite den Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre, im Lesen, im Rechnen und in der Raumlehre.

Wenn nun, wie im nächsten Schuljahre, der von den Seminarlehrern nicht selbst ertheilte Unterricht von 3 Seminaristen übernommen wird, indem der erste in 6 Stunden die technischen Fertigkeiten des Schönschreibens und Zeichnens und die (logisch-ästhetischen) Uebungen des Lesens, der zweite in 6 Stunden die Erdbeschreibung, Geschichte und Naturkunde, der dritte in 8 Stunden das Rechnen und die Raumlehre (von welcher die Mädchen ausgeschlossen bleiben), übernimmt, so arbeiten in Allem in der ersten Klasse 6 Lehrer.

Die äußeren Anordnungen sind diese:

a) in Betreff der Lehrer.

Sämmtliche 6 Lehrer halten jede Woche eine Conferenz, Sonnabends von 1 — 2 Uhr. Jeder Lehrer führt den seiner Leitung übergebenen Seminaristen in die von ihm zu ertheilenden Unterrichtsgegenstände ein, besucht Anfangs regelmäßig dessen Stunden und läßt sich jede Woche das Tagebuch vorlegen, welches derselbe über jeden einzelnen Gegenstand geführt hat. In demselben wird nicht nur der behandelte Lehrstoff angemerkt, sondern auch diejenigen Bemerkungen, zu welchen der Unterricht Anlaß gab, werden aufgeschrieben.

b) in Betreff der Seminaristen.

Sämmtliche Seminaristen des zweiten Jahres sind in 4 Abtheilungen gebracht; zu jeder gehören für's nächste Jahr nur 3. Jede dieser Abtheilungen wohnt dem Unterrichte der lehrenden Lehrer und Seminaristen gleichzeitig in einem, oder mehreren Gegenständen bei, zuhörend, und, wo es angeht, helfend und einübend.

In einzelnen ganzen oder halben Stunden treten dieselben als Lehrer auf, unter specieller Leitung der Hauptlehrer. Dieses geschieht so lange, bis jeder Einzelne die Fähigkeit erlangt hat, den betreffenden Unterrichtsgegenstand in seinem dereinstigen Wirkungskreise mit gutem Erfolge zu beginnen. Bei dem einen Seminaristen ist dieses Ziel schneller, bei dem anderen langsamer erreicht. Der feste Gang des Unterrichts darf darunter aber in keinem Falle leiden.

Für das erste Vierteljahr sind die 4 Seminaristen-Abtheilungen also vertheilt:

1) Religion und gemeinnützige Kenntnisse (Weltkunde): Abtheilung 1;
2) Rechnen und Raumlehre: Abtheilung 2;
3) Deutsche Sprache und Lesen: Abtheilung 3;
4) Schönschreiben, Zeichnen und Singen: Abtheilung 4.

Die einzelnen Abtheilungen der Seminaristen werden aus stärkeren und schwächeren zusammengesetzt, damit der stärkere den schwächeren hebe und stütze, dieser von jenem annehme und lerne.

Wöchentlich einmal, Sonntags von 11 — 12 Uhr, findet zwischen den Seminarlehrern und sämmtlichen Seminaristen, älteren und jüngeren, eine Berathung und Mittheilung über die ganze Schule statt, bei welcher Gelegenheit alle, die Schule und die praktische Bildung der Seminaristen betreffenden Angelegenheiten zur Sprache kommen.

c) in Betreff der Schüler.

Jeder Schüler bezahlt monatlich 5 Sgr. für den Unterricht und für Federn und Dinte, welche in der Anstalt angeschafft werden. Die Schreibebücher und Hefte werden von den Seminaristen angefertigt und möglichst wohlfeil an die einzelnen Schüler verkauft. Für den Landschullehrer ist es besonders wichtig, daß er die Schreibehefte seiner Schüler in geregelter Form anfertigen könne. Zwar ist es jedem Schüler erlaubt, sich das Schreibeheft selbst anzufertigen, oder anderswo zu kaufen; doch muß dasselbe von der Form der übrigen sein und gleich gutes Papier enthalten. Dieses geschieht indessen nicht, weil wir im Seminar die Schreibebücher wohlfeiler verkaufen, als der Buchbinder. —

Jeder Schüler hält sich ein Zeugniß-Büchlein, welches von der Anstalt in gefälliger Form geliefert wird. In dasselbe wird nach Ablauf jedes Monats das Resultat des Verhaltens und der Fortschritte eingeschrieben, und, von den Lehrern unterschrieben, den Eltern zugeschickt. Diese unterschreiben es, zuweilen mit ihren Bemerkungen und Wünschen begleitet, und der Schüler bringt es am nächsten Tage in die Schule zurück. Hier werden sie bis zum nächsten Monate aufbewahrt. — Ohne solche Veranstaltung fehlt die Wechselwirkung und Berührung mit den Eltern, und es äußert diese Einrichtung auf Schüler und Eltern den belebendsten Einfluß. Wenn man bedenkt, wie wenig oder nichts

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

in dieser Hinsicht von vielen Lehrern geschieht, so wundert man sich nicht, daß an solchen Orten ein Band zwischen Schule und Haus gar nicht besteht. Das Zeugniß-Büchlein ist eins der besseren äußeren Mittel für Befestigung des Kindes in gutem Streben und nützlichen Gewöhnungen.

Ohne vorausgegangene Entschuldigung und ohne demnach erfolgte Erlaubniß darf kein Schüler eine Stunde versäumen. Wenn es geschieht, so wird gleich Nachfrage gehalten; die säumigen Eltern werden ermahnt, und, wenn es sein muß, bestraft. Am Ende jedes Monats wird die Zahl der versäumten Stunden in's Zeugniß-Büchlein geschrieben. Sobald die Eltern die Genauigkeit der Schulordnung einsehen, gewinnen sie Achtung vor der Schule; wo man diese Eigenschaft, die Grundlage des Fortbestehens aller bleibend guten Verhältnisse, erzielt hat, da sinken tausend Schwierigkeiten in ihr Nichts zusammen, und der Pfad des Lehrerberufes ebnet sich.

Jeder Unterrichtstag wird mit Gebet und Gesang, oder auch mit kurzer passender Anrede begonnen und geendigt. Die Lehrer sprechen das Gebet, oder einzelne Schüler, oder einer der angehenden Seminaristen, oder mehrere dieser Glieder der Gesellschaft hinter einander. Die Schule soll ein Bethaus und eine christliche Familie sein, in welcher jeder Mensch ein thätiges, mitwirkendes Glied ist. — Am Ende des Wochenunterrichts wird von einem Lehrer ein Rückblick auf die verflossene Woche angestellt, Anerkennung und Tadel ausgesprochen, und, das Streben im Guten und die Freude am Rechten fördernde Ermahnung beigefügt. Die erste Religionsstunde am Montage wird zum Theil dazu benutzt, Nachfrage zu halten über die Theilnahme der Schüler am Gottesdienste des vorhergegangenen Tages und über den wesentlichen, für das Leben der Schüler fruchtbringenden Inhalt der Predigt.

Was nun den Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen und die in denselben gebrauchten Lehrmittel betrifft, so bemerke ich darüber in aller Kürze Folgendes.

1. Die in die erste Klasse eintretenden Schüler sind durch den Religionsunterricht der vorhergehenden Klassen mit der biblischen Geschichte des alten und neuen Testaments bekannt und vertraut geworden. In ihrem Gedächt-

nisse ruht eine große Zahl kernhafter Bibelsprüche, und sie besitzen die äußere Kenntniß der heiligen Schrift. Auf dieser Grundlage kann nun weiter fortgebaut werden. Hauptsächlich wird es jetzt darauf ankommen, den Religionsunterricht in einer bestimmten zusammenhängenden Form zu ertheilen, denselben der Bibel mehr und mehr anzuschließen, und nebenbei die geschichtliche Entwickelung des Christenthums mitzutheilen. Diese drei Hauptgesichtspunkte werden in dem nächsten Jahre auf folgende Weise angestrebt. Von den 4 wöchentlichen Religionsstunden werden zwei der Erklärung und dem Auswendiglernen des von den hiesigen evangelischen Geistlichen eingeführten Katechismus gewidmet. Zuerst wird der einzelne Abschnitt oder ein Theil desselben gelesen, und zwar mit gehöriger Betonung gelesen und vorgelesen, oder allgemeine Bemerkungen und Fragen werden vorausgeschickt. Hierauf folgt die Zergliederung nach dem Gehalte der einzelnen Wörter und der Sätze; der Zusammenhang mit anderen Lehren wird nachgewiesen, erläuternde Beispiele aus dem Leben und der biblischen Geschichte werden beigefügt, und zuletzt die Anwendung auf das Leben der Kinder gemacht. Hierauf wird ein kleiner Abschnitt zum Auswendiglernen für die nächste Stunde nach 3 oder 4 Tagen aufgegeben.

Die beiden anderen Religionsstuuden werden dem Lesen einzelner Abschnitte der heiligen Schrift, wie ihr Inhalt sich an den Katechismusunterricht anschließt, und der Erklärung derselben, einleuchtend für den Kopf und anziehend für das Herz der Kinder, gewidmet. Die wichtigsten Stellen werden angemerkt und auswendig gelernt. In der letzten Hälfte des Jahres erzählt der Religionslehrer in einer wöchentlichen Stunde die Geschichte der Ausbreitung des Christenthums bis zur Entstehung der Missions- und Bibelgesellschaften, und er giebt deren Zweck und Bedeutung an.

Als Lehrmittel befinden sich in den Händen der Kinder der hier eingeführte (nicht sehr empfehlenswerthe) Katechismus von Hering, die Bibel und Engel's Geist der Bibel für Schule und Haus. Den Armenkindern werden diese Lehrmittel aus den Mitteln der Schule verabreicht.

Wenn auch nicht der ganze Umfang dieses Unterrichts in der ersten Klasse unserer Elementarschule erstrebt werden sollte, was aber mit denjenigen Kindern, welche die Schule 2 — 3 Jahre besuchen, gewiß der Fall sein wird; so hal-

ten wir durch denselben den darauf folgenden und nebenher gehenden, mehr confessionellen Unterricht der Geistlichen für so begründet, daß jeder junge Mensch unserer Gemeinde, welcher zur Confirmation zugelassen wird, mit gründlichen Kenntnissen und einem reichen Schatze behaltenswerther Wahrheiten und ermunternder und tröstender Sprüche für das Leben ausgestattet, und fähig ist, an den Religionsübungen der erwachsenen Christen mit dem besten Erfolge Theil zu nehmen.

2. Wenn wir den Leseunterricht, wie es recht ist, mit zum Sprachunterricht rechnen, so werden der Sprache in der ersten Klasse wöchentlich 6 Stunden, also täglich eine Stunde, gewidmet. In dieser Zeit läßt sich etwas leisten, was wegen des großen Einflusses des Sprachunterrichts auf die Bildung des Menschen von Wichtigkeit erscheinen muß. Es wird nur darauf ankommen, daß wir aus dem großen Gebiete der Sprache das Wichtigste und Einflußreichste für Elementarschüler von 12 — 14 Jahren herausfinden.

Fassen wir die Sprache überhaupt aus den beiden Gesichtspunkten, daß sie theils Zweck an sich ist, theils als das wichtigste Mittel zur Mittheilung dient, auf, so haben wir in dem vorzunehmenden Sprachunterrichte den Gegenstand auch von dieser doppelten Seite zu nehmen, indem wir das eine Mal die Sprache behandeln, um sie, als Gegenstand, kennen zu lernen, das andere Mal, um sich ihrer als Mittel zu weiteren Zwecken zu bemächtigen. Für Elementarschüler soll der letzte Gesichtspunkt überall vorherrschen. Denn sie sind im Allgemeinen für das praktische Leben bestimmt, welches von ihnen mehr ein tüchtiges Können, als tief begründetes und weit verzweigtes Wissen verlangt. Deßwegen suchen wir auch in der ersten Klasse der Elementarschule mehr Gewandtheit und Fertigkeit in der Sprache, als Kenntniß des Grammatischen und Logischen zu fördern. Es kommt hier mehr darauf an, daß der Schüler sich geläufig und richtig ausdrücke, und diejenigen Bücher, welche seiner Fassungskraft angemessen sind, verstehe, als daß er mit dem Regelwerk und Bau der Perioden und Sätze bekannt werde. Dennoch soll aber auch überall klare Einsicht und dadurch Bildung der Erkenntnißkräfte durch den Sprachunterricht angestrebt werden. Diese Zwecke glauben wir nun dadurch zu erreichen, daß wir die 6 wöchentlichen Stunden des Sprachunterrichts also verwenden:

a) 2 Stunden Lesen, Erzählen, Hersagen.

Da die mechanische Lesefertigkeit längst gewonnen ist, so hat der Leseunterricht die Aufgabe, die Schüler zum Verstehen des Lesestoffes anzuleiten, und dem gemäß überall mit richtiger Betonung, aus welcher das Verstehen schon erkannt werden kann, und mit Ausdruck und Wohlklang zu lesen. Zum Deklamator soll der Schüler zwar nicht gebildet, doch aber soll ihm die Fertigkeit angeeignet werden, geläufig, logisch richtig, und angenehm klingend zu lesen. Dieses wird dadurch bewirkt, daß nur solche Dinge gelesen werden, welche der Schüler verstehen kann; solche Aufsätze, welche, in verschiedener Form abgefaßt, Gelegenheit bieten, die verschiedenen Arten des Lesetones einzuüben; solche, welche behaltenswerthen, anziehenden, Geist und Herz in Anspruch nehmenden Inhaltes sind; dadurch, daß der Lehrer durch passende Fragen, Bemerkungen und Zuthaten den todten Stoff lebendig und einflußreich zu machen weiß; dadurch endlich, daß er selbst lesend als Muster und Beispiel aufzutreten im Stande ist. Das letzte ist vorzüglich deßwegen wichtig, weil ein richtiges und angemessenes Lesen zum großen Theile immer eine Sache der Nachahmung bleibt. Versteht der Lehrer auf die beschriebene Weise die Lesestunden zu würzen, so wüßte ich keine anderen Stunden zu nennen, welche an Vielseitigkeit und Interesse die Lesestunden übertreffen möchten. In ihnen tritt der Lehrer mit seiner ganzen gereiften Ausbildung, mit der Fülle seiner Erfahrung, der Klarheit seinens Denkens und der Gewandtheit seiner Sprache dem Schüler entgegen, und spendet aus dem reichen Schatze seines Kopfes und Herzens Milch oder derbere Sprüche, je nach der Fassungskraft der Schüler und der Gelegenheit, die das Lesestück darbietet. Hier gerade zeigt sich der Lehrer als ein allgemein gebildeter, kenntniß- und sprachreicher-, oder als ein von Kenntnissen entblößter, dem Gemüth und dem Kopfe nach wenig ausgebildeter Mann. In jenem Falle wirkt er auf das vielseitigste und tiefste auf die ganze Bildung des Schülers ein. Denn welche Kraft des Lehrers und des Schülers bliebe in solchen Lesestücken ohne Gebrauch und Anwendung? Gedächtniß, Erinnerungskraft und Phantasie, Verstand und Urtheilsvermögen, Erfahrung und Nachdenken, äußeres und inneres Leben werden nach und mit einander angesprochen, und selbst der Sinn für Wohllaut und Rhythmus bleibt von der Anregung nicht ausgeschlossen. Ich halte daher diese Lesestunden für eben so

bildend, als anziehend und wahrhaft interessant. Was der Schüler bisher in den einzelnen Unterrichtszweigen, von Erdbeschreibung und Geschichte, von Naturkunde und geistigem Leben, außer und in der Schule lernte, Alles findet hier einen Vereinigungspunkt. Wenn in den, den einzelnen Fächern gewidmeten Stunden irgend ein Vermögen des Geistes in Anspruch genommen wurde, so findet dagegen in den Lesestunden die Anregung des ganzen Geistes und Lebens statt. Nach meiner Ansicht und Erfahrung gehören daher solche Lesestunden zu den schönsten und herrlichsten Stunden der Lehrerwirksamkeit, in welchen es einem so recht wohl und heimlich unter den Schüler werden kann. Wie erwünscht kommt einem da nicht mancher Gedanke, manche Wendung, mancher Anklang des Schriftstellers, den man lies't, und wie mannigfache Gelegenheit zeigt sich, ganz ungesucht und wie von ungefähr, die heilsamste und tiefste Anregung dem Schüler mitzutheilen! Fürwahr, solche Stunden sind Stunden der Erholung und der Erquickung! — Die einseitige Begriffsübung und -spaltung der meisten Lehrstunden hat aufgehört, und die Lesestunden treten nun mehr in der Form der belehrenden Unterhaltung und des freundschaftlichen Umganges zwischen Lehrer und Schüler auf. Es sind Stunden voll geistigen Genusses. — Auch in ihnen ist es gerathen, ein Lesestück von allen Seiten zu betrachten, mehrfach durchzugehen und zu zergliedern, und alle Hast und Eile ist zu vermeiden. Aber freilich darf man solche Stücke, in welchen die Sprache des Gefühls und der Anklang des Gemüths vorherrscht, nicht zerspalten und zersplittern; überall ist der Geist des Stücks zu berücksichtigen, damit man nicht seicht und wässerig mache, was kernhaft und gesund ist. Dieß gilt besonders von poetischen Stücken.

Die bisher angedeuteten Zwecke machen es wünschenswerth, ja nothwendig, daß die Schule eine Mehrheit passender Lehrmittel besitze. Doch auch selbst bei dürftiger Ausstattung derselben lassen sich die Hauptgesichtspunkte festhalten und erreichen. Wenn, wie vorausgesetzt werden darf, jeder Schüler die Bibel, das Gesangbuch und noch irgend ein anderes passendes Lesebuch in der Hand hat, so kann man schon nicht über Mangel und Armuth klagen. Kann die Schule aber noch ein und das andere passende Buch in hinreichender Menge der Exemplare anschaffen, desto besser.

Den Schülern unserer ersten Klasse soll das Lese- und

Sprachbuch von Diesterweg in die Hand gegeben werden. Außerdem wird die Schule noch den Denkfreund von Schlez anschaffen. Abwechselnd wird dann in diesen Büchern und in Bibel und Gesangbuch gelesen; in jener besonders die Psalmen, die Sprüche Salomo's, die Evangelien und Briefe, in dieser die schönsten und einfachsten Lieder und Gesänge.

Diese Schriften bieten nun auch passende Lehrmittel zum Auswendiglernen und zum freien Erzählen und Hersagen dar. Alle Woche wird den Schülern wenigstens ein Mal ein kleines Stück zur Einübung durch häuslichen Fleiß aufgegeben; sie lernen dasselbe theils wörtlich auswendig, theils bemächtigen sie sich nur des Sinnes, und erzählen in diesem Falle frei. Es wird gern gesehen, wenn die Schüler möglichst selbstständig und eigenthümlich erzählen, und es wird mehr darauf gehalten, daß Weniges gut und unvergeßlich, als daß Vieles flüchtig gelernt werde.

Alle vier oder sechs Wochen wird das in dieser Zeit Gelernte auf ein Mal wiederholt, damit es dem Schüler stets in lebendiger Erinnerung bleibe.

b) 2 Stunden Anleitung zu schriftlichen Uebungen und kleinen Aufsätzen.

Von einem Schüler verlangen, einen Aufsatz, selbst vom kleinsten Umfange, zu schreiben, wenn er das Material dazu nicht ganz vollkommen inne hat, ist thöricht und ungerecht. Er kann es nicht. Wenn man es dennoch von ihm fordert, so zerquält er sich und verliert die Lust an dem Niederschreiben. Deßwegen muß der Lehrer nur solche Gegenstände zu schriftlichen Arbeiten wählen, welche dem Inhalte nach dem Schüler vollkommen bekannt sind, oder er muß denselben ihm vorher mittheilen, damit der Schüler nun seine ganze Aufmerksamkeit auf die Form richten könne.

Zuerst läßt der Lehrer über einen von den Schülern beliebig gewählten, oder von dem Lehrer vorher bestimmten Gegenstand solche Sätze bilden, deren Form vorgeschrieben ist. Dazu kann die Reihe der Binde- und Fügewörter der Sprache gewählt werden. Diese geben nebenbei Gelegenheit zu sehr nützlichen, bildenden logischen Uebungen, indem die Fügewörter häufig auf die feinste Weise die Vorstellungen und Gedanken bezeichnen. Daneben werden Mustersätze aufgestellt, nach deren Form andere gebildet werden. Man läßt denselben Gedanken auf möglich verschiedene Weise durch

veränderte Wortstellung und andere Wörter ausdrücken. Endlich werden die wichtigsten Synonymen der Sprache zu Denk-, Sprech- und Aufschreibeübungen benutzt.

Hat der Schüler in dieser Weise die Fertigkeit erlangt, einzelne Sätze, sowohl einfache als zusammengesetzte, zu bilden, richtig niederzuschreiben und mit den üblichen Satzzeichen zu versehen, so beginnen die Uebungen über die Verbindung der Gedanken über denselben Gegenstand. Der Lehrer stellt einen Gegenstand auf, und läßt alles darüber zu Bemerkende aufsuchen. Alsdann schreibt er, in gemeinsamer Thätigkeit mit den Schülern, die einzelnen Sätze an die Schultafel und bringt sie in logische Ordnung und in äußeren Zusammenhang. Später wird dieses den Schülern selbst überlassen, Anfangs unter den Augen des Lehrers, nachher zu Hause.

Nun entwerfen die Schüler kleine Beschreibungen und Erzählungen, kleine Briefe und Aufsätze, sowohl über die im Leben am häufigsten vorkommenden Verhältnisse, Rechnungen, Quittungen, Contrakte, Schuldverschreibungen, Anzeigen und Zeugnisse, als auch über andere in den Lebenskreis der Schüler einschlagende Beziehungen. Ueberall hat sich der Kreis der Uebungen an die Erfahrung und den Standpunkt des Schülers anzuschließen. Auf keine Weise soll er veranlaßt werden, aus seinem Lebenskreise, künstlich und gezwungen, herauszutreten.

Jeder Schüler hält sich zwei Schreibebücher. Das eine dient dazu, die in der Schule aufgesuchten Sätze und den ersten Entwurf eines kleinen Aufsatzes niederzuschreiben; in das andere werden, nach vollzogener Verbesserung durch den Lehrer und ihn selbst, die Reinschriften eingetragen. In beiden muß Reinlichkeit und Ordnung, in letzterem vorzügliche Sauberkeit herrschen.

Was der Schüler macht, soll gut gemacht werden. Deßwegen muß jede Aufgabe seinen Kräften und seinen Verhältnissen, folglich auch seiner Zeit, angemessen sein. Lieber Weniges gut, als Vieles unsauber und schlecht.

Die Materialien zu diesen Aufschreibeübungen werden theils aus dem Leben des Schülers in und außer der Schule, theils aus folgenden Werken genommen:

Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts in Mädchenschulen, von Wilmsen. Berlin, 1824. — Methodik der Aufschreibelehre von Hartung. Erfurt,

1825. — Hochdeutscher Sprachschüler von Krug. Leipzig, 1824. — Sprech- und Sprachschule von Lange. Stuttgardt, 1826. — Das im Seminar befindliche Manuscript.

3. 2 Stunden eigentlicher Sprachunterricht.

Die eben genannten Schriften können auch in diesem eigentlichen Sprachunterrichte zu Grund gelegt werden, vorzüglich die von Krug, mit Auswahl und Sachkenntniß. Der Unterricht bezielt vorzüglich

a) die Kenntniß der eigentlichen Formenlehre der Sprache, die Ableitung der Wörter, ihre Veränderung und Wechselwirkung;
b) das sogenannte Analysiren der Wörter;
c) Die Kenntniß der Sätze, ihre Arten, die Ausbildung der einzelnen Satztheile, die Zusammensetzung derselben zu größeren Ganzen;
d) die Zergliederung derselben, sowohl von Seiten der Form, als des Inhaltes.

Ueberall wird hier die auflösende Lehrmethode mit der verbindenden vereinigt. Ist zuerst ein Wort zergliedert (analytisch behandelt) worden, so wird gleich umgekehrt zur Zusammensetzung übergegangen (synthetisch verfahren), und umgekehrt, damit jeder Gegenstand in vielseitige Betrachtung und Behandlung genommen werde. Nirgends aber verliere sich der Lehrer in weit gehende, feine Unterscheidungen und grammatische Einzelheiten, erstrebe vielmehr überall mehr die Einsicht in die Sache und praktische Fertigkeit. — Wird auf diese Weise der Sprachunterricht behandelt, so muß derselbe sich als ein ganz vorzügliches Bildungsmittel, als der eigentliche Mittelpunkt des ganzen Unterrichts in der oberen Klasse unserer Elementarschule bewähren.

---

3. In den 6 Stunden, welche wöchentlich dem Unterrichte in den gemeinnützigen Kenntnissen, die man neuerdings auch mit dem Namen der Weltkunde bezeichnet, gewidmet werden, sollen die Schüler vorzugsweise (im engeren Sinne des Wortes) Kenntnisse, Materialien des Wissens, gewinnen. Wenn die meisten übrigen Stunden des eigentlichen Unterrichts vorzugsweise die Anregung und Entwickelung der Denkkraft bezwecken, oder Fertigkeiten bezielen, so soll dage-

gen der Schüler in den Stunden der Weltkunde erfahren und lernen, wie die Welt, die Natur und deren Dinge beschaffen sind. Hier also soll der Schüler *lernen*, damit er das Gelernte *wisse*, d. h. im Gedächtniß treu bewahre, es jeder Zeit sich wieder zum Bewußtsein zu bringen, und in Urtheilen und Schlüssen anzuwenden vermöge. Das eigentliche Lernen ist also hier die Hauptsache. Damit ist nun keineswegs gesagt, daß es hier bloß auf Auffassung mit der Gedächtnißkraft, ohne Mitgebrauch des Verstandes ꝛc., ankomme; vielmehr muß gleich das Gegentheil ausgesprochen werden. Der Kenntniß-Unterricht bringt nur dann wesentlichen Nutzen, wenn er nicht nur dem Schüler Kenntnisse aneignet, sondern wenn dieselben zugleich die übrigen Geisteskräfte des Menschen anregen. Erst dann empfängt das Gedächtniß einen behaltenswerthen, brauchbaren Stoff; im Gegentheil ist derselbe für den Geist ein Ballast. Wenn daher eben die Meinung ausgesprochen wurde, daß der Kenntniß-Unterricht hauptsächlich Kenntnisse mittheilen solle, so soll dadurch nirgends die Thätigkeit des Verstandes ausgeschlossen werden. Alles, was zur Bildung des Geistes beitragen soll, muß sich an Bekanntes anschließen, und die Geisteskräfte müssen bereits die Fähigkeit besitzen, sich der neuen Kenntnisse und Wahrheiten mit freier Beweglichkeit zu bemächtigen. Sonst fehlt der Verdauungs- und Verähnlichungs- (Assimilations-) Proceß. Welche Vermögen sind es nun, welche den Unterricht in der Weltkunde fruchtbar für den Geist machen? An welches Bekannte soll derselbe, der zum Theil Fremdartiges und Fernliegendes mitzutheilen hat, sich anschließen? Antwort: an den Erfahrungskreis und die Anschauungen der Schüler. Das Anschauungsvermögen und die Urtheilskraft sind die Hauptkräfte, welche den Unterricht in der Weltkunde bildend machen, und dem Gedächtniß einen bearbeiteten, verständlichen Stoff mittheilen. Alles, was von Naturgegenständen dem Schüler vorgehalten wird, und weder sinnlich angeschaut, noch auch mit sinnlichen Anschauungen verglichen werden kann, und nicht verglichen wird, bleibt für ihn ein unbekanntes Etwas, das ihn im besten Falle mit Phantasiegebilden erfüllt. Alsdann aber wird der Schüler durch den Kenntniß-Unterricht aus der Welt eigentlich herausgeführt, da die Weltkunde doch nur den Zweck hatte, ihn hineinzuführen.

Der Unterricht ist dann nicht, wie er früher genannt wurde, Real-, sondern Phantasie-Unterricht, und damit Täuschung.

Der Unterricht in der Weltkunde soll die Kunde der Welt bringen. Das ist nicht der Fall, wenn er leere Wörter und hohle Begriffe giebt, statt klarer Anschauungen, richtiger Bilder und Vergleichungen. Derselbe hat sich also überall an den Erfahrungskreis der Kinder anzuschließen, das Ferne an das Nahe, das Unbekannte an das Bekannte anzureihen, es dadurch zu beleuchten und zum Eigenthum der Schüler zu machen. Es ist oft, aber noch nicht oft genug gesagt worden, daß das Nächste im Raume von der Weltkunde, die eine Kunde der Dinge im Raume ist, das Unentbehrlichste und Wichtigste sei, nicht nur für den gemeinen Brauch des Lebens, sondern auch für die Entwickelung des Geistes. Noch immer fährt man in den meisten Schulen, in welchen Einiges von der Weltkunde, was sich gewöhnlich auf Weniges aus der Geographie und Naturgeschichte beschränkt, vorkommt, in der Fremde umher, ohne das Nächste der Untersuchung zu würdigen, und ohne das Ferne durch das Nahe verständlich gemacht zu haben. Die gewöhnlichste Frucht dieses Unterrichts ist die, daß derselbe an dem Ohr und dem Gedächtniß der Kinder vorbeistreift, ohne irgend einen bleibenden Eindruck zurückzulassen, nur mit dem Nachtheile, daß eine kostbare Zeit des Unterrichts verloren ging. Nicht selten aber treibt er, besonders wo er mit Energie behandelt wird, und wo der Schüler Phantasie besitzt, denselben in die Weite, entfremdet ihn in seinem Wohnorte und verleidet ihm denselben.

Denn die Phantasie zaubert uns jedes Mal ein Fabelland hin, in welchem lieblich und herrlich wohnen sei, wogegen wir täglich manche Unannehmlichkeiten und Beschwerlichkeiten der Gegenwart und unseres Wohnortes zu ertragen haben. Wenn wir einem Schüler von den Beschwerden sibirischer Reisen mit Schlitten und Hunden, von dem nächtlichen Lager im Schnee, oder von dem Hüttenleben der armen Esquimaux und ihren Rennthier- und Bärenjagden erzählen; so ist zehn gegen eins zu wetten, er denkt sich jene Reisen und Jagden in idealischen Bildern, und er wünscht, seine Umgebung mit jenen Gegenden vertauschen zu können.

Der Unterricht über die Ferne treibt den Schüler in's Weite, wenn derselbe nicht durch genauen Unterricht über die Nähe vorbereitet und begründet worden ist. Eben durch

diese Begründung bekommt der Schüler festen Boden, wo er heimisch ist, auf welchem sich nun alles Uebrige erbauen läßt. In der Heimath soll der Schüler nicht bloß mit dem Gefühle, sondern auch mit den Sinnen und mit dem Verstande heimisch sein; er soll die Umgebung genau kennen. Die gewöhnlichen Erscheinungen des täglichen und nächtlichen Himmels in unserem Klima sind für den Schüler viel wichtiger, als die Lichter im Norden und Süden, oder auch im Osten und Westen. Nicht die Flora Brasilien's und der Himalaya-Gebirge, sondern die Pflanzen unserer Gärten, Wiesen, Wälder und Berge haben für unsere Schüler Bedeutung. Wohl ist es angenehm und erheiternd, einmal von der Elephanten- und Büffeljagd und nebenbei von der Natur dieser Thiere zu hören, aber wichtiger und nothwendiger ist für den Schüler des 51sten Grades nördlicher Breite das Thier, welches unter diesem Breitengrade lebt. — Die Grundsätze, die wir daher in dem Unterrichte und bei der Auswahl der Materialien der gemeinnützigen Kenntnisse befolgen, sind: der Unterricht hat zuerst und zunächst die Kenntniß der Dinge in der Umgebung der Schüler anzustreben; die Gegenstände müssen sich an das Anschauungsvermögen und den Erfahrungskreis des Kindes anschließen; was nicht unmittelbar anschaulich gemacht werden kann, muß dem Kinde in Bildern vorgezeigt und durch Vergleichung mit Bekanntem verständlich gemacht werden; dieses Angeschaute und Begriffene wird demnächst dem Gedächtniß eingeübt.

Nach diesen Grundsätzen wählen wir aus dem Gebiete der Weltkunde, uns an den Unterricht der vorhergehenden Klasse anschließend, Folgendes aus:

1) Aus der Erdkunde die Beschreibung Deutschlands — die allgemeine Ansicht der Erdkugel und die Vertheilung der Länder und Meere auf ihr, die Zonen und Klimate und das Wesentliche der physischen Beschaffenheit der Zonen — die Beschreibung der fünf Erdtheile.

In dieser Ordnung folgen die einzelnen Kapitel auf einander. Von Deutschland gehen wir gleich zur ganzen Erde, zum Globus, über. Denn dem Schüler ist die Form der ganzen Erdoberfläche leichter zum Verständniß zu bringen, als die Lage, Form und Natur Europa's ohne jene Kenntniß — wöchentlich 2 Stunden. Als Anschauungsmittel werden gebraucht: der Globus, die Wandkarten von Rühle

von Lilienstern und die Wand- und Handkarten von Hälfig und Krümmer.

2) Aus der Naturgeschichte und Naturlehre: Fortsetzung der Kenntniß der einheimischen Steine, Pflanzen und Thiere — Kunde der merkwürdigsten ausländischen Gewächse, besonders solcher, welche in unsern Küchen gebraucht werden und vorzügliche Heilkräfte besitzen, oder welche Gegenstände der Thätigkeit unserer Fabrikarbeiter sind — und derjenigen ausländischen Thiere, welche durch ihre Natur oder durch ihren Einfluß auf die Gestaltung der menschlichen Verhältnisse und Einrichtungen besonders wichtig und bekannt geworden sind. — Alles, was in der Umgebung zu finden, in die Schule mitzunehmen ist, oder wohin die Schüler zu führen sind, wird ihnen gezeigt, von Steinen, Pflanzen und Thieren. Außerdem wird die Mineralien-, Pflanzen- und Kupfersammlung des Seminars zu Hülfe genommen. —

Der Unterricht in der Naturlehre beginnt mit der Anleitung, die bekanntesten Erscheinungen in den Stuben, Küchen und Kellern, auf den Straßen und im Freien, in den verschiedenen vier Jahreszeiten ꝛc. zu beobachten und das Beobachtete zu erzählen. Die Schüler erhalten die Aufgabe, diese oder jene Erscheinung (in der Küche z. B. das Brennen des Feuers, das Sieden des Wassers, das Ausfließen des Wassers, die Bewegungen des Rauches ꝛc.) zu beobachten. Mit dieser Anleitung zur eignen Beobachtung (denn die meisten Menschen haben Augen und sehen nicht) wird das erste Vierteljahr zugebracht. Erst wenn die Beobachtungsgabe der Kinder geschärft und eine hinreichende Anzahl wirklicher Anschauungen gewonnen ist, folglich die Schüler auch durch Erfahrung wissen, daß es im Unterrichte und im Wissen der Natur auf die Kenntniß der wirklichen Begebenheiten und Thatsachen ankommt, erst alsdann beginnt die allgemeine Belehrung über die vorzüglichsten Erscheinungen und Kräfte der Natur, wobei immer wieder auf die Erfahrung hingewiesen, und, wo möglich, Einzelnes, was die Erfahrung nicht gab, den Augen der Schüler vorgeführt wird.

Brauchbare Materialien sind zu schöpfen aus Sommer's Gemälde der physischen Welt und aus Wagner's Elementar-Naturlehre.

3) Aus der Geschichte eine Uebersicht der allgemeinen Weltgeschichte mit Hervorhebung der bedeutendsten Völker des Erdbodens und mit ausführlicherer Behandlung der vaterländischen Geschichte.

Dieser Geschichts-Unterricht hat die beiden Zwecke, den Schüler mit den wichtigsten Thatsachen und Personen der Geschichte bekannt zu machen, ihm die Kenntniß seines Volkes mitzutheilen, und ihn mit Hochachtung und Liebe gegen dasselbe zu durchdringen.

Die übrigen Gegenstände des Unterrichts der ersten Klasse sind Schreiben und Zeichnen, Singen, Rechnen und Raumlehre. Ueber jeden dieser Gegenstände das Wesentlichste.

Obgleich die Kinder Alles, was sie in ein Reinheft schreiben, sauber und gefällig schreiben sollen, so wird es doch sehr gut sein, wöchentlich noch einige Stunden zu eigentlichen Schönschreibeübungen zu verwenden, damit jeder Schüler sich, wo möglich, die anziehende Fertigkeit einer schönen Hand aneigne. Als Lehrmittel werden die Vorschriften von Heinrigs gebraucht. Es gilt der Grundsatz: Weniges, aber dieses gut. Schüler, welche besondere Anlage zum Schönschreiben besitzen, mögen sich an einzelnen Formen so lange üben, bis sie es in der Hervorbringung derselben zu einiger Vorzüglichkeit gebracht haben. Es darf nicht übersehen werden, daß der Schüler nicht gerade durch das Viel-Schreiben, noch weniger durch Vielerlei-Schreiben, sondern durch genaues Schreiben und Einüben einer Form bis zur Vollkommenheit die Schönschreibekunst erlernt.

Zum Zeichnen gebrauchen die Schüler zuerst die Bleifeder, später allenfalls schwarze Kreide. Alles muß reinlich und sauber gezeichnet werden. Es kann der Zweck des Zeichenunterrichts gar nicht sein, Zeichner oder Zeichenmeister bilden zu wollen. Wenn jeder Schüler es so weit bringt, daß er einfache Gegenstände der Natur, z. B. Abzeichnungen von Fenstern und Thüren, Oefen und Tischen, Häusern ꝛc., und einfache Zusammenstellungen regelmäßiger Körper richtig zeichnen kann, so hat die Zeichenstunde ihre Aufgabe vollkommen gelöset. Größere Gegenstände, z. B. Köpfe, Landschaften ꝛc. sollen ganz ausgeschlossen bleiben. Einfaches werde einfach und richtig dargestellt. Dieses wird mehr durch Abzeichnen der Natur als durch Nachzeichnen der Vor-

legeblätter erzielt. Deßwegen sollen letztere nur nebenbei gebraucht werden.

In den Singstunden werden zwei- und dreistimmige Lieder und besonders Kirchenmelodieen und Choräle eingeübt. Die Schüler müssen es so weit bringen, daß sie eine bedeutende Anzahl der gebräuchlichsten Kirchenmelodieen auswendig können. Der Gesang sei einfach, sanft, wohlklingend; der Text der Gesänge ansprechend, inhaltsreich und in jeder Hinsicht behaltenswerth; die Behandlung der Sache anziehend und würdevoll.

Im Rechnen soll auch hier noch, also überall, das Kopfrechnen vorherrschen. Doch muß den Schülern, den Knaben besonders, auch die nützliche Fertigkeit des schnellen schriftlichen Rechnens angeeignet werden. Wenn die Mädchen mündlich und schriftlich die Verhältnisse und die Anwendung derselben in ganzen und gebrochenen Zahlen wohl inne haben, überall die Gründe des Verfahrens angeben und nicht allzu große Zahlen mit Fertigkeit behandeln können, so ist genug geschehen. Ueber die zusammengesetzte Regel-de-Tri brauchen sie nicht hinausgeführt zu werden. Die Knaben aber mögen sich auch in den übrigen praktischen Rechnungsarten tüchtig üben. Als Leitfaden bei dem Unterricht wird das Handbuch von D. und H. gebraucht. Die Mädchen rechnen schriftlich das erste Uebungsbuch von D. und H. durch, die Knaben nehmen das zweite und dritte Uebungsbuch hinzu.

Der Unterricht in der Raumlehre ist nur für die Knaben bestimmt. Derselbe wird daher auch in Stunden nach der eigentlichen Schulzeit betrieben. In demselben treten zuerst die nützlichen Uebungen, welche unter dem Namen der Formenlehre bekannt sind, auf, und an diese reihen sich die Uebungen und Aufgaben im Zusammenfassen (Combiniren) und in der eigentlichen Raumlehre (Geometrie). Unser Unterricht soll sich überall an das Leben anschließen, auf dasselbe hinweisen und mit Meßübungen innerhalb und außerhalb der Schule verbunden werden. Daß außerdem alle Lehren und Sätze anschaulich gemacht werden, versteht sich von selbst, da dieser ganze Unterricht es nur mit anschaulichen Gegenständen oder wenigstens mit solchen, die durch Anschauung versinnlicht werden können, zu thun hat.

Bei zweckmäßiger, sachkundiger und methodischer Behandlung pflegt der Unterricht in der Raumlehre den Knaben außerordentlich zu fesseln und auf die Bildung seines

Geistes einen sehr großen, bleibenden Einfluß auszuüben. In noch höherem Grade und vielseitiger, als der Unterricht über die Zahl, übt die Raumlehre das Anschauungs- und Begriffsvermögen, die Urtheils- und Schlußkraft. In ihr verbindet sich Anschaulichkeit, folglich Klarheit, mit entschiedener, untrüglicher Gewißheit. Sie flößet durch diese Eigenschaften, wie durch die innere Schönheit der einzelnen Sätze und durch den erkannten festen Zusammenhang ihrer Wahrheiten dem Schüler Liebe zur Wahrheit selbst ein, und wenn es wahr ist, daß die Beschäftigung mit dem Schönen und Wahren den Menschen wahr und gut macht, so gebührt der Raumlehre in der Reihe der Bildungsmittel des jugendlichen Geistes eine der ersten Stellen.

Werfen wir zum Schlusse noch einen Blick auf das Ganze! Wir haben eine Anstalt vor uns, welche den jungen Menschen mit dem vollendeten fünften oder sechsten Lebensjahre aufnimmt, und ihn durch eine Reihe von Stufen und durch die lange Reihe von 6 — 8 Lebensjahren fortführt, bis er fähig ist, entweder zur Erlernung eines bürgerlichen Geschäfts oder zu häuslichen Arbeiten überzugehen. Die Schule besitzt also den Menschen in den wichtigsten Jahren seines Lebens, die zugleich mit zu den schönsten des irdischen Seins gezählt werden. In ihnen ist der junge Mensch bildungsfähig und der Bildung bedürftig. In der Unschuld und Heiterkeit seines Sinnes ist er für Unterweisung und Zucht, für Lehre und Beispiel empfänglich; jedem guten Einflusse ist sein Gemüth erschlossen, und, dem guten Boden gleich, empfängt und bewahrt er den guten Saamen des Unterrichts und der Erziehung. Wichtig, groß und herrlich ist daher die Bestimmung und der Beruf der Lehrer, an die die Aufforderung gerichtet ist: »Gehet hin in alle Welt und lehret!« Lehret mit Gewissenhaftigkeit, mit Nachdruck, mit Treue! Eure höchsten Tugenden sind Reinheit des Herzens und Treue. Euch ist das heranwachsende Geschlecht zur Pflege, zur Erziehung übergeben. Aus euren Händen empfängt das Haus den gehorsamen Sohn, die gehorsame Tochter, der Staat seine nützlichen Glieder und in edler Gemeinnützigkeit wirkenden Bürger, das dereinstige se-

lige Jenseits seine Bewohner. Lehrer der Jugend! Freunde! Brüder! Unsere Lebensaufgabe ist wichtig. Von uns hängt es zum großen Theile ab, ob die künftigen Geschlechter gut gesinnt sind, oder nicht; ob ihr Leben den Gesetzen der Tugend, Sittlichkeit und Frömmigkeit huldigt, oder nicht; ob die Menschen glücklich sein werden, oder nicht. Unsere Verantwortlichkeit ist groß. Darum geziemt uns Gewissenhaftigkeit, Berufstreue. Unsere Lebensaufgabe ist schwer. Was ist schwerer, als den Trägen fleißig, den Dummen gescheidt, den Unbescheidenen bescheiden, den Unerzogenen zum Erzogenen zu machen? Was ist schwerer, als den, der nichts kann, zu einem geschickten, nützlichen Menschen zu bilden? Was ist schwerer, als Unterweisung und Erziehung der Jugend? Ein schwereres Geschäft kann es nicht geben. Wie vermöchten wir es, eine so schwere Aufgabe zu lösen, ohne ernste Gewissenhaftigkeit, ohne stete Anhaltsamkeit, ohne strenge Sittlichkeit und Tapferkeit, wie ohne wahre Gottesfurcht und ohne den Segen von oben? Wahrlich der Lehrer vermag nichts ohne diese großen Tugenden des Menschen! Ohne sie kann man dem Schüler vielleicht einige nicht unnützliche Fertigkeiten aneignen; aber ohne sie ist Keiner ein Erzieher und Bildner der Jugend. Mit ihnen aber wird unser Geschäft uns nirgends ganz mißlingen; sie machen die Schule zu einem Uebungsplatze jeder Tugend und unsere Werkstatt empfänglich und würdig des göttlichen Segens. Laßt uns deßwegen täglich darnach streben, wahre, ächte Lehrer zu werden. Amen!

II.

Ueber körperliche Züchtigung als Erziehungsstrafe; besonders in Schulen.

Es ist gewiß eine große Frage und wohl der Ueberlegung denkender Männer werth, was von den positiven Strafen bei der Erziehung zu halten sei. Der größere Theil der Pädagogen war und ist der Meinung, man dürfe denselben bei der Erziehung nicht gar zu viel Zutrauen schenken; sie seien ein Gebild der Menschenhand, von der einer der größten Erziehungs-Reformatoren (wenn auch zu allgemein, doch wahr genug) sagt, daß unter ihr Alles verderbt und verdrehet werde, was der Hand der Natur rein und gut entkeimet. So weit sind jedoch nur Wenige gegangen (und zu diesen Wenigen gehört eigentlich nicht einmal der paradoxe Bürger von Genf), den positiven Strafen bei der Erziehung gänzlich das Verbannungs-Urtheil zu sprechen — und die ersten der pädagogischen Schriftsteller sind der Meinung: positive Strafen müssen, jedoch mit Vorsicht und so angewendet werden, daß sie, nie von des Erziehers Willkühr abhangend, stets den natürlichen Folgen der bösen Handlung des Zöglings so ähnlich sehen, daß dieser sie nur dafür ansehen könne.

Ich glaube die Wahrheit dieses Satzes zu Grunde legen und auf den vorliegenden Gegenstand — körperliche Züchtigung als ein Erziehungs- und namentlich als Schulstrafe betrachtet — anwenden zu dürfen.

Es läßt sich kein Fall auffinden, wo Schläge einer na-

türlichen Folge von des Kindes Vergehen auch nur ähnlich sähen. Vielleicht wenn das Kind ein anderes lebendes Wesen körperlich mißhandelt hätte? — Der Lehrer ist ein Dritter bei der Sache, nicht persönlich angetastet, und der Knabe sieht keine natürliche Verbindung zwischen seinen Schlägen, die einem andern Wesen wehe thaten, und des Lehrers Schlägen auf ihn. Es könnte dieses Vergehen des Kindes aber aus Unkenntniß des fremden Schmerzes, aus kindischem Muthwillen, oder aus Bosheit geschehen. — Grausame Verhöhnung der Humanität würde es sein, wenn dem Kinde, das, den fremden Schmerz nicht kennend, irgend ein Geschöpf verletzte, diese Kenntniß dadurch beigebracht werden sollte, daß man — es selbst prügelt. Aus neckendem Muthwillen wird sich höchstens ein Knabe an dem andern vergreifen. Von diesem Falle sagt Jean Paul in seiner Levana: »Ist's ein Knabe, den ein Knabe schlug, so verdiente er den zukünftigen Mannhut nicht, wenn er lieber seine Stimme, als seine Hand entgegensetzte und zum väterlichen Aktenstocke flöhe.« — Bosheit wäre es von einem Knaben, wenn er, wohl kennend des Andern Schmerz, ein Geschöpf, vielleicht ein schwächeres als er selbst, zu seiner Lust mißhandelte. Sollte so einem kleinen Bösewichte nicht körperliche Züchtigung dienlich sein, wiewohl sie nicht natürliche Folge ist? — Das mag sein, aber was geht das mich an? — Nur bei dem Auswurfe der Menschheit wird unter den Erwachsenen körperliche Züchtigung angewendet; nur der Auswurf läßt sich so und vielleicht nur so regieren — es sind abscheuliche Verbrechen, für die der Stock gehört im Staate, und Kinder, die demnach körperlicher Züchtigung anheim fallen, gehören in Zucht- und Besserungshäuser, wenigstens nicht in die Volksschule.

»Aber, sagt man, in Jahren, wo des Kindes Vernunft noch schläft, wo es bloß sinnliches Gefühl hat, kann man nur durch die Sinne auf dasselbe wirken, und hier dürften wohl körperliche Strafen anwendbar sein?«

Vergehen, die an und für sich körperliche Züchtigung verdienen, können am wenigsten in so zartem Alter begangen werden. Das ist klar. Nun will man aber Manches dem Kinde in diesem Alter abgewöhnen; »das geht am leichtesten durch den Stock, und dieses Strafmittel ist in diesem Falle nicht zu verwerfen, weil es doch nicht schaden kann!« — so meint man.

Was man dem Kinde in jenem zarten Alter abgewöhnen zu müssen glaubt, ist entweder Etwas, was die Natur ihm zu thun eingiebt, oder was man selbst ihm angewöhnt hat.

Was die Natur, die reine, ungemischt von Menschenthum, unangetastet von Menschenhand, das Kind thun läßt, ist nur schlimm nach Menschen-Ansichten, und wird nie zu schlimmen Folgen veranlassen, so lange nicht der Mensch sich vorwitzig darein mengt. Das Kind nascht z. B., es nimmt etwas weg; aber es kennt noch nicht Eigenthum, und jenes Thun ist also nicht wirklich bei dem Kinde Unrecht, nicht Stehlen. Es zerschlägt Etwas; aber es kennt weder Gebrauch, noch Werth von der Sache u. s. w. Soll man dem Kinde nun solche Unarten und Verstöße abgewöhnen durch Schläge? — O, es ist sogar gefährlich, dabei thätig zu sein! Die gewöhnliche Folge ist denn, daß man das Kind nur noch mehr reizt, und etwas weit Schlimmeres, als was man vertreiben möchte, nämlich Starrsinn und wirklichen Ungehorsam in das Kind hineinarbeitet. Besser ist es sonder Zweifel, hier bloß negativ zu verfahren.

Viel aber sind der Fehler, die dem Kinde, im zartesten Alter schon, durch Menschen gelehrt werden: Lügen, Verstellung, Eigensinn, Ungehorsam und wie sie alle heißen mögen — es sind größtentheils wirkliche Fehler, wenigstens werden einmal solche daraus, wenn des Kindes Vernunft so weit herangereift ist, daß sie seinen Willen zu einem freien macht, indem sie es das Böse erkennen lehrt und ihm das Gewissen giebt. Solche Fehler nun müssen sicher dem Kinde abgewöhnt werden. Es frägt sich aber: »Können sie nur durch den Stock abgewöhnt werden?« — Hundert andere Mittel stehen dem umsichtigen Erzieher zu Gebote, und es wird ihm gewiß nicht schwer werden, für jeden Fall eins zu wählen. »Ist aber der Stock nicht das bessere Mittel? Kann er in diesem Alter schaden?« Das leichtere und bequemere Mittel ist nicht immer das bessere; schlecht ist es aber, wenn es schadet. Körperliche Strafen schaden auch in jenem zarten Alter; und weder der Lehrer, noch sonst Jemand hat das Recht, die Kinder zu schlagen.

Jeder Schlag ist der Anfang zum Todtschlage. Dieser Satz läßt sich denken. — Aber man lächelt, daß ich ihn auf den vorliegenden Gegenstand anwende. Welcher Lehrer wird so die Besinnung verlieren, sagt man, daß er leicht zu ver-

letzende Theile des Leibes nicht schone, als da sind Kopf, Hände u. d. gl. Wer könnte sich vom Amtseifer so übermannen lassen, daß er das Kind mißhandelte, zumal, wenn er der Sicherheit wegen, nach Anleitung eines bekannten Pädagogen, bei dieser Amtsverrichtung nur einen breiten Lederriemen handhabt. — —

Entweder das Kind duldet ruhig und kalt, aus Trotz oder Sklavensinn, die Schläge — so pflegt der Lehrer darob nur um so mehr in Unruhe und Hitze zu gerathen; oder das Kind zeigt während des Strafakts durch Miene und Gebehrde, was es denkt und fühlt; es geräth in Wuth, kreischt, stampft, schlägt; der Lehrer sucht den Unhold zu bändigen und — macht sich ihm ähnlich. Leicht zu verletzen ist der herrliche Menschenleib, zumal der zarte des Kindes; und wer kann in solchem Falle sagen: so weit und nicht weiter; ich will schlagen, aber nicht mißhandeln!? Wehe aber dem Zuchtmeister, der kalt darein schlagen kann, wenn ein kraftloses Geschöpf vor ihm winselt und heult, oder auch stampft und wüthet! — Wo ist seine Liebe geblieben zu den Kleinen, wo der Kinder Liebe zu ihm!

Gegen keine Strafart spricht das Gefühl so sehr, als gegen Schläge; ein Gefühl, das allen Menschen gemein ist, die nicht durchaus Sklaven sind. Dieses ist es, was jeden freien Mann empört, wenn er körperlich angegriffen wird, was den Wilden waffnet, und den Knaben Einen Schlag mit dreien erwidern heißt. Auch bei dem Kinde erklärt es die Natur für schrecklich, geschlagen zu werden, und für Aufforderung zur Wehre; es sträubt sich, geräth in Wuth, schlägt wieder, wenn es vorsätzlich geschlagen wird. O, des Verstockten, der ihn nicht versteht, diesen Wink der sorgsamen Mutter! — Auch das Kind, auch das im ersten, zartesten Alter ist ein Mensch; auch in ihm kann Menschengefühl, kann Menschenwürde tief verletzt werden. Weich und zart und empfindsam ist sein Gemüth, wie sein Körper, und empfänglich jedes leichten Eindrucks, gleich weichem Wachse. Aber für immer kann es erstarren, versteinern für's ganze Dasein, wenn es von schnöder Gewalt berührt, wenn es durch furchtbaren Eingriff in die Rechte der heiligen Natur aus seiner Bahn gerissen wird. Und man glaubt es empören zu dürfen mit einer Strafe, die für die Verruchtesten der Erwachsenen ist, die nur der geistig erstorbene Thier-

menſch hündiſch duldet, mit einem Akt, durch den Despoten ſich zu Tyrannen und Menſchen zu Sklaven erniedrigen?!

Schlage denn zu mit Stock und Riemen, behandle deinen Zögling, wie gemeine Menſchen auf einander losfahren; deine Hand, ſie ſollte die Jugend ſegnen, ſchlage Sklaven; mache deine Schule zum Zuchthauſe, dich zum Zuchtmeiſter! — Stock und Riem iſt leicht zu haben; ohne viel Zeitverluſt iſt jeder Fehler beſtraft; vor kein Tribunal kann deines Zöglings Recht dich ſtellen, und vor dir wird Ruhe und Stille liegen, wie — auf einer erſtorbenen Flur — aber, ehe du das, was du in dieſes Kind hineinſchlugeſt: Wuth, Erbitterung, Groll, Haß — Geiſteslahmheit und Sklavenſinn mit ſeinem Gefolge: Verſtellung, Verſchloſſenheit, Lügenhaftigkeit, ehe du alles dieſes auch wieder herausſchlägſt; fürwahr Freund! eher wird auch deine geübte Meiſterhand ermüden und erlahmen. — Ach! mancher Erzieher würde weniger ſich zu Schulden kommen laſſen, wenn er Salzmann's goldene Regel: »Suche den Grund von deines Zöglings Fehlern zunächſt in dir!« ſtets vor Augen hätte, und nicht zu oft aus Bequemlichkeit Manches den Folgen der weiblichen Naſchhaftigkeit vor ſechstauſend Jahren zuſchriebe, was in demſelben Augenblicke ſein verkehrtes Verfahren zu Wege brachte.

Sehr wohl weiß ich nun, daß man mir Beiſpiele entgegenſtellen kann. Tauſende ſind in ihrer Jugend geſchlagen worden, ohne jetzt ſklaviſch geſinnt, oder ſonſt verderbt zu ſein; vielmehr ſind es biedere, freie Männer geworden. — Wohl mir! wenn man nur mit Beiſpielen mir entgegnen kann. Die beweiſen bekanntlich nichts, und hier am wenigſten etwas. Was, kann ich euch dagegen fragen, möchte aus jenen braven Männern gar geworden ſein, wenn ſie ohne Stock gezogen wären! — Aber auch Tauſende wurden geſchlagen und gingen durch dieſe unnatürliche Strafe zu Grunde, vielleicht ohne daß der Strafende und der Geſtrafte ſich der Urſache bewußt wurden; wieder Tauſende wiſſen, daß ſie unter den Schlägen ihrer Zuchtmeiſter entmenſcht ſind! Und wär' es Einer auch nur von Tauſenden, der ſo zu Grunde ginge, wer wollte ſich frevelnd der Gefahr ausſetzen, Einen Menſchen zu verderben? —

Ob man es könne, ohne Stock Ruhe und Stille in der Schule erhalten? So darf nicht ein wahrer Schulmann fragen. Man ſoll, folglich kann man. Aber man ſehe

so manche Schule, wo das Licht der Aufklärung schon leuchtet, wo man menschlich mit Menschen verfährt und den Stock verbannt hat; man sehe und glaube und — thue deßgleichen.

F. Hncmp.

Nachwort.

Obgleich ich nicht allen Ansichten des vorstehenden Aufsatzes beistimmen kann, so ist mir diese scharfe Rede gegen den Stock doch sehr willkommen; denn sie scheint mir zeitgemäß, und auch ich bin den Stock- und Prügelmeistern von ganzem Herzen gram. Was bewirkt ihr denn durch euer tägliches Schlagen und Züchtigen? Beweiset nicht die häufige Wiederkehr der Nothwendigkeit, ein so hartes Mittel anzuwenden, daß dasselbe kein gutes Mittel sei? Ich sage daher mit dem Verfasser: Weg aus unseren Schulen mit dem Stocke! Körperliche Strafen sind im Hausregimente viel zulässiger, als in der öffentlichen Schule. Zwar ist es allerdings sehr verkehrt, die Unarten der Kinder lieber zu dulden, als sich zu einer harten Strafe verstehen zu wollen. In der Schule muß unter allen Umständen Gehorsam und Zucht herrschen, und es ist besser, daß ein Kind mit dem Stocke zum Gehorsam gezwungen werde, als daß es ein widerspenstiges und freches Kind bleibe. Deßwegen hat auch unser König in einer eigenen Kabinets-Order den Lehrern die Befugniß zur körperlichen Züchtigung der Schüler eingeräumt. Aber es giebt in der Regel — die Ausnahmen werden sehr selten sein — weit bessere Mittel, Kinder zu erziehen, als Stock und Ruthe. Ich bin auch der Meinung, daß, so lange die Welt steht, noch nie ein Kind durch körperliche Züchtigung ein guter Mensch wurde. Ich möchte auch in der That den innern Zusammenhang jenes Mittels und dieses Zweckes nachgewiesen sehen. — Deßhalb strebe der Lehrer darnach, des Stockes ganz zu entbehren. Das ist — ich muß es wiederholen — nicht das höchste Ziel und nicht der höchste Lobspruch für einen Lehrer, sondern der ist: gute Zucht und guter Unterricht in seiner Schule; aber die Erreichung dieser höchsten Dinge hängt nicht von dem Gebrauche der Birkenreiser ab. Daß übrigens ein Mensch

durch Stockschläge und Ruthenhiebe nicht gerade Sklavensinn annehme, beweiset — England. In den dortigen Schulen, selbst in den Schulen der künftigen Parlamentsglieder und Minister herrscht das Birkenreis, welches der große Minister For das englische Erziehungsprincip nannte; und wo giebt es freisinnigere und selbstständigere Männer, als in England? Aber damit ist auch nichts für die Einführung des Stockregiments bewiesen; denn jene Insulaner werden bleiben, was sie sind, auch ohne das For'sche Princip.

In jedem Falle muß ein Lehrer ganz andere Mittel zur Erziehung und Bildung der Kinder kennen, als körperliche Züchtigung. Sonst verdient er den alten Zuchtmeistern beigezählt zu werden, die man noch in vielen Gegenden Deutschlands mit Spott- und Schimpfnamen belegt. Erziehung und Bildung sind innere Eigenschaften, die sich keinem Menschen durch äußere Mittel anbilden lassen. Jedes Ding wird nur durch Gleichartiges hervorgerufen; durch den Stock also höchstens Aeußeres, was nirgends von hohem Werthe ist. Darum strebe der Lehrer nach dem Besitze der geistigen Eigenschaften, durch welche er wahrhaft bildet und erziehet. Alles Andere wird ihm dann von selbst zufallen, und dann wird es keines Stockes bedürfen, um den Schülern Gehorsam, Fleiß und Treue zu eigen zu machen. Wer erwartet auch von dem Dornstrauche — Rebensaft?

A. D.

III.

Was heißt „naturgemäß" lehren? und wie muß das dazu erforderliche Lehrmittel beschaffen sein?

(Aus einem Schreiben an den Herausgeber.)

— — — — Ein »Urtheil« wollen Sie? und ein »schonungloses?« Es würde mir leid thun, wenn Sie eines solchen mich fähig hielten, wenn Sie zu denjenigen mich zählten, die ihre Ansicht nur also auszusprechen wissen, daß sie entweder ihre Einsicht, oder ihre Gesinnung, oder ihre Sitte dadurch verdächtigen. Ein Urtheil, das Ihnen Behufs einer zweiten Auflage nützlich wäre, vermag ich ohnedem nicht zu fällen, da ich das Buch mit kritischem Auge noch nicht durchgegangen. Auch werden Sie dessen nicht bedürfen, da die Schullehrer, die es in ihren Schulen gebrauchen, und Sie selbst auch, Anlaß finden werden, Lücken auszufüllen, Ueberflüssiges wegzulassen, Einzelnes zu berichtigen ꝛc. ꝛc.

Ein jegliches Ding ist gut, das dem Zwecke dessen, der es zu seinem Gebrauche bestimmt, als Mittel entspricht. Je größer nun die Zahl derer ist, die es suchen und brauchen, desto besser ist es auch, so lange wenigstens, bis ein noch besseres aufgefunden wird. Ob indeß dieser Zweck selbst auch gut sei, ist eine ganz andere Frage; denn der Zweck einer Mehrheit kann sein und ist nur zu oft ein sehr verwerflicher. »Weil ihr nicht von der Welt seid, sagt Christus, darum hasset euch die Welt.« Wie dem auch sei, ein

Urtheil über den Zweck ist noch kein Urtheil über das Mittel, und wie manche Antikritik könnte ganz kurz erwiedern, der Kritiker habe das Buch zu seinem, nicht aber zu des Verfassers Zwecken beurtheilt. Ohne nun anders, als auf Ihr ausdrückliches Verlangen, ein Kritiker sein zu wollen, muß ich mir zuvörderst Ihren Zweck, wie solcher auf dem Titelblatt und in der Anrede an die »Gäste« ausgesprochen ist, klar machen, bevor ich das Mittel als ihm entsprechend beurtheile, und über diesen Zweck selbst meine Ansichten und Wünsche darlege.

I.

Sie wollten, mittelst Ihres »praktischen Lehrganges,« einen Unterricht veranlassen, bei welchem die Schüler lernen, indem sie sich üben, und »durch Uebung ein sie bald sicher leitendes Gefühl erlangen« (S. 71), also, wenn auch nicht Sprach einsicht doch ein Sprachgefühl und Fertigkeit, das Ziel alles Unterrichts, von der Kunstseite betrachtet. Wer auch nur die Inhaltsanzeige dieses Buches durchgeht, der muß bekennen, daß die Gäste nicht zu Hausmannskost, sondern zu einer sehr reich besetzten Tafel geladen sind, und wenn ein Volksschullehrer Zeit findet, seine Schüler sich üben zu lassen an allem diesem Lehrstoff, vom Sprachlaut an bis zum letzten Willen; so können diese neben den Tausenden, die nur Buchstaben malen und höchstens nach- und abschreiben gelernt haben, sich glücklich preisen. Ob aber diese Schüler, wann das Berufsleben ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nimmt, wann keine Sonntagschule, kein wackerer Lehrherr, kein würdiger Geistlicher auf dem gelegten Grunde mehr fortbaut, nach Jahr und Tag werden Zeugniß geben, sie hätten für's Leben, nicht bloß für die Schule gelernt, das ist eine andere Frage. Wenn Gefühle den lebhaften Farben gleichen, welche Luft und Sonne bleichen; so möchte ein solches, ich meine das Sprachgefühl, keine sichere Bürgschaft eines Könnens sein, das ein praktischer Lehrgang bewirken soll; und daß Fertigkeiten aufhören, wenn ihre Bedingung, die Uebung, wegfällt, wer hätte das nicht an sich selbst erfahren? — Ich habe schon vor 28 Jahren schmerzliche Erfahrungen hievon gemacht, als ich in Brünn Sonntagsschulen für Handwerksgesellen hielt. Möchte doch jeder Volksschullehrer, ehe er sein Amt antritt, sich auf gleiche Weise überzeugt haben,

wie fruchtlos der Jugendunterricht für eine unermeßliche Mehrzahl geblieben, damit er sich sein Ziel höher stelle. Kaum 10 von 400 Jünglingen konnten noch erträglich rechnen und schreiben. Alle Andern hatten mehr oder weniger vergessen, und verlernt, was so schlecht begründet war. Nur eines jungen Menschen erinnere ich mich mit Vergnügen, der geläufig und fehlerfrei schrieb, und sich richtig, sogar zierlich ausdrückte. Dieser Eine aber war ein — Ungar, der gleich fertig Latein und Deutsch schrieb, und seine lateinische Grammatik, als Leser einiger lateinischen Schriftsteller, verdaut, und in Saft und Blut verwandelt hatte. Einige Monate, nachdem ich Brünn und diese Sonntagschule verlassen und zu Pestalozzi gepilgert war, ahnete ich alsbald, daß dieser Erzieher ein Wissen zu begründen strebe, das vom Können unzertrennlich wäre, weil Eines das Andere bedinge, und daß er seinen Zöglingen ein für Kopf, Herz und Kunst unverlierbares Eigenthum erwerben wolle, unverlierbar, wenn sie es in sich selbst aufgefunden und in seinem Besitze sich glücklich fühlten, dem unterzeichneten Landwirthe gleich, der mehrere Jahre lang im Ostseelande Grundstücke besaß, ohne zu ahnen, daß Bernstein zu finden sei unter der Krume eines schlechten Ackers, und, nachdem er endlich diese Entdeckung gemacht, nie vergessen wird, wo er sich befindet, noch wie er zu Tage gefördert und benutzt werden müsse.

Ihr »praktischer Lehrgang« soll ein Leitfaden für Lehrer sein, die ihre (deutsche) »Muttersprache« und zwar »naturgemäß« lehren wollen. Ich bin nicht so unbescheiden und anmaßend, den Begriff, den ich mit diesem Worte verbinde, Ihnen und Ihren Lesern aufdringen zu wollen. Da Sie indeß über den Sinn, in welchem Sie es nehmen, sich nicht erklärt haben; so kann ich Ihr Werk, als Mittel für einen, in Ihrem Sinne naturgemäßen, Unterricht nicht beurtheilen. Darüber aber wird — unter uns wenigstens — kein Streit sein, daß die Muttersprache auch eine Sprachmutter werden soll, eine Sprachmutter für die so zahlreichen Schüler der Bürger- und Gelehrtenschulen, die auch fremde Sprachen, todte oder lebende, lernen sollen, eine Sprachmutter für die noch zahlreichern Schüler der niedern Stadt- und der Landschulen, denen sie, sie allein, die Vortheile ersetzen soll, welche die Geistesbildung aus der Erlernung fremder Sprachen zu ziehen pflegt. Ob nun

aber dieser praktische Lehrgang Sprachmutterstelle vertreten könne an diesen dreierlei Schülern, ob er nicht vielmehr zu einer Sprachlehre sich verhalte, wie die ersten zwei Abschnitte Ihrer Raumlehre zum dritten; darf ich ja wohl einem Manne überlassen zu entscheiden, der seinem Namen ein Dr. vorzusetzen berechtigt ist.

»Naturgemäß! naturgemäße Bildung! ce fameux mot Bildung« schrieb mir einmal ein geistreicher Freund aus Neufchatel. Ja wohl fameux! Wie vieles habe ich von einer solchen, von der Menschennatur, von deren Entfaltung, von der Methode, die eine Idee sein soll, gehört und gelesen! Und die Lehrmittel derjenigen, die so geistreich und begeistert über diese Idee geschrieben?!! Ich spreche nicht als Tadler derselben, noch weniger als Spötter! Das sei ferne! Voluisse sat est! Ehre dem Pilger, der ein würdiges Ziel sich vorgesetzt hat, auch wenn Verhältnisse, Geschick und Kräfte ihm nicht gestatten, darnach zu laufen! Ehre dem, der ihm nachjagt, auf daß er's ergreifen möge. Ihr Lehrgang nähert sich ja selbst auch mehr den Schriften jener Schule, als den Sprachlehren derer, die bis auf unsere Zeit herab einander ausschreiben, oder auch verballhornen und alsdann auswendig lernen lassen, was sie übrigens ehrlich genug ein Beibringen nennen. Darum ist es schon verdienstlich, wenigstens nicht — unnatürlich, wenn auch nicht naturgemäß (in meinem Sinne) zu lehren.

Der Lehrer des Menschengeschlechts hat nicht in dunkel geschriebenen Abhandlungen, sondern in einer Reihe von Gleichnissen, als eben so viel Gemälden, dargelegt, was er unter den Worten »Reich Gottes« verstehe. Erlauben Sie, daß ich — seinen Fußstapfen nachfolgend — ein Gleiches thue, um über das, was ich naturgemäße Lehrart nenne, mich mit Ihnen zu verständigen. Die Erinnerung an meine Reisen führt mich darauf, wie ich — angekommen in einer großen Stadt — zuvörderst einen Grundriß zu kaufen suchte, und sodann damit den höchsten Thurm bestieg, um das Ganze zuerst in seinen Hauptpartheien zu schauen, begierig, diese oder wenigstens einzelne derselben nachher als Selbstentdecker kennen zu lernen. — Eine Gesellschaft von deutschen Auswanderern hat von einer amerikanischen Gesellschaft Ländereien erkauft, von denen sie vor der Hand nur das weiß, daß sie ihnen unentbehrlich sind. Angekommen in dem Wohnort des amerikanischen Agenten, reisen sie mit ihm nach den

Orte ihrer neuen Bestimmung ab. Was wird der Führer nun thun? Wird er etwa eine wohlgesetzte, in §. §. abgetheilte, wenn auch meisterhafte Beschreibung, kurzen Begriff, Leitfaden, oder wie der Aufsatz sonst heißen mag, den Käufern in die Hände geben, mit der Aufforderung, selbigen sofort auswendig zu lernen? oder wird er — minder unnatürlich — ihnen einen Grundriß derjenigen Bearbeitung des Gebiets vorlegen, wie solche die Compagnie beabsichtigte, als sie es selbst anbauen wollte? Keins von Beiden! »Kommt und schauet!« wird er zu ihnen sprechen und sie auf den höchsten Punkt in Mitten der Besitzungen führen, von wo aus sie ringsum die Naturgränzen und die Natureintheilung des Thales oder Gebietes, wie es durch den Fluß in 2 Haupttheile, diese durch Bäche wieder in Untertheile eingetheilt wird, bemerken und für immer sich einprägen. Diese Naturparthieen theilen nun die Käufer unter einander; Jeder theilt sein Eigenthum wieder in kleinere Theile ein, aber nicht nach Laune und Willkühr, sondern ihrer natürlichen Beschaffenheit gemäß, und, wenn nun Einer einmal nach Deutschland zurückkehrt und den Seinigen Kunde geben soll von dem, was er von seinem Gebiete weiß: so wird der Strom seiner Rede beweisen, daß es sein Eigenthum sei, so wie sein leuchtendes Auge, daß die neue Anlage sein Werk gewesen, und seine landwirthlichen Bemerkungen, daß er ein Landwirth geworden mit Leib und Seele, ein Theoretiker und Praktiker. Er hat sich zwar der Anleitung eines Führers, so wie des Rathes seiner Freunde zu erfreuen gehabt, in der Hauptsache aber selbst gesucht und gefunden und gehandelt. Seine Ein- und Uebersicht gleicht nun seiner Kunst; denn sie sind naturgemäß erworben, und dann auch unverlierbar.

Ein solcher Führer wollte ich vor 15 Jahren denjenigen unter meinen Zöglingen sein, denen ich zutraute, ihr höheres Maß von Anlagen werde sie zur Lösung einer Aufgabe befähigen, die sie mit jugendlicher Begeisterung gemeinschaftlich unternahmen. Sie, mein Lieber! erinnern sich aus der Vorrede zu der in diesen Blättern mitgetheilten Probe, welche Hauptparthieen des Sprachgebiets ich vor ihrem geistigen Auge ausstellte, und beide, den Führer wie die Begleiter, entzückte der Gedanke, daß diese Gebietseintheilung keine willkührliche, sondern eine natürliche sei; daß namentlich die Untereintheilung von einem Satze, die von den Sä-

tzen und endlich von der Einigung der Sätze eben so vielen festen Plätzen gleichen, in welchen, was die Sprachforscher in willkührlicher Anordnung gesammelt und Einer vom Andern aufgenommen, die ihm angemessene Stelle finden müßte. Ich kann mich nicht mehr erinnern, was ich selbst, was jeder von jenen Knaben zum gemeinsamen Werke beigetragen, das aber werde ich nie vergessen, wie der Jüngste derselben nach einem Sturme, welcher nur nicht so heftig und anhaltend, wie Jener war, den Sie von de-Laspée erzählten, auf die interessante Idee der Satzformen fiel, die eine so natürliche Untereintheilung des grammatischen Stoffes möglich macht. Diese Sonderung der Elemente — dieses Loswickeln des Mannigfaltigen aus dem Einen und das Durchscheinen dieses Einen durch das immer mehr sich verdichtende Mannigfaltige, gleich den groß- und breitgedruckten Ländernamen, die auf der Landcharte durch die Menge der Ortsnamen durchscheinen — dieses Fortschreiten von Entdeckung zu Entdeckung mit zunehmender Lust und Liebe zum Geschäft — indem es, sag' ich, das wirkte, was die Vertheidiger einer sogenannten formalen Bildung (ultra einerseits) vormals wollten; mußte der Schüler nothwendig mit dem Stoffe selbst vertraut werden, den eine entgegengesetzte Parthei (ultra anderseits) beizubringen sich begnügt; Stoff und Form, oder vielmehr Stoff in der rechten Form, im Organismus, der vollendeten Maschine gleich, die der angehende Mechaniker nur durch die Zerlegung und Wiederzusammensetzung derselben recht und ganz kennen lernt.

Was Pestalozzi so wahr als schön in einer, jüngst auch von Ihnen angezogenen Stelle sagt, daß Glauben und Liebe nicht durch das Reden darüber, sondern nur durch das Leben im Glauben und in der Liebe sich bilde, das gilt auch von der Didactik. Nicht das Anhören und Lesen ihrer Grundsätze, sondern das Leben darin bildet Lehrer. Ein Lehrschüler, gesetzt auch, er verstehe, was Denzel davon schreibt, oder ein höheres Talent lasse ihn ahnen, wie das lebe, was jener in §. §. schildert, ist um so mehr zu beklagen, wenn er nicht darin lebt; meliora probat, deteriora sequitur. Er lebt nicht in dem, was er lieset, wenn ihm »Niemand den Weg weiset« (Ap. 8, 31.). Sie, mein Freund! sind durch Ihr Amt dazu berufen, ihr Wegweiser zu sein, und den von Ihnen anvertrauten Jünglingen die reinste Freudenquelle zu öffnen, die der Freude jenes Weibes, das

den verlornen Groschen gefunden, die Freude des Findens nach dem rechten Suchen und Forschen, und sie dadurch in die Reihe der edleren Naturen zu erheben, die es nur dann sind, wenn sie einer Idee zu leben fähig geworden. Gewiß bezweifeln Sie auch die Freude nicht, die meine Zöglinge durch ihr Forschen und Finden genossen, wenden mir aber mit Recht ein, daß nicht jeder Schüler, zumal die Ihrigen, deren Lernzeit so beschränkt ist, berufen sei, mit so viel Zeitverlust zu suchen, den Wanderern gleich, die den nächsten Weg, den geraden, nur auf Um- und Abwegen finden. Mit diesem Einwurf veranlassen Sie mich, eine zweite Frage zu beantworten: wie muß das Lehrmittel dessen beschaffen sein, der naturgemäß lehren will?

II.

Sie haben das Ihrige der Mahlzeit eines Gastwirths verglichen, von welcher »der Gast seinen Antheil mit nach Hause nimmt, um alsdann daraus ein erquickliches Mahl zuzurichten, je nach dem Standpunkte und den Bedürfnissen der Seinigen.« Ich habe schon oben bemerkt, daß der Kritiker gegen diesen Zweck nichts einwenden darf. Der Gastwirth bietet an, was er will und darf, und, die ihn kennen, nehmen vorlieb, oder danken nach Belieben. Dagegen hat kein Dritter einzureden, zumal, wenn er überzeugt ist, »daß der redliche Gastwirth das Wohl seiner Gäste beabsichtigt.« Billig überläßt daher der Kritiker seine Feder fortan dem Freunde, der als solcher berechtigt ist, auch den Zweck eines Freundes zu beurtheilen. Als solcher wünschte ich allerdings, Sie hätten lieber der Unternehmer einer Speiseanstalt (Garkoch) sein wollen, dessen Speisen nur abgeholt und sofort warm genossen werden von der ganzen Familie, indeß die Speisen Ihres Gastwirths umgekocht oder »zugerichtet« werden müssen von Köchen, denen Ihre Kochkunst abgeht. Gleichniß gegen Gleichniß! »Wie der Arzt, der einen andern Arzt in den Stand setzen will, genau so zu heilen, wie er selbst geheilt hat, den Leser gleichsam zum Zuschauer seines Verfahrens machen muß, damit dieser nicht allein lerne, was zu thun sei, sondern auch wie? — Stoff und Form —;« so derjenige, der für Lehrer schreibt. Er muß ein

Lehrschauspiel

schreiben, in welchem er und seine Schüler vor den Zu-

schauern auftreten und vor ihren Augen reden und handeln, von der ersten Scene an, in welcher sie den Lehrgegenstand in seinen Elementen beschauen und das Allereinfachste üben, bis dahin, wo sie das Ganze in allen seinen Theilen überschauen und in verwickelten Uebungen sich gefallen. Dieses Lehrspiel aber soll der Lehrer, dem es bestimmt ist, weder lesen, noch lesen lassen. Er selbst soll es aufführen auch mit seinen Schülern; auch sie sollen darin leben, selbst reden und handeln, und der Erfolg (Effect) wird der sein, den der Verfasser des Lehrspiels beabsichtigt. Hat Jener es einmal aufgeführt, so wirft er Manuscript oder Buch auf immer weg, es ist sein inneres Eigenthum geworden. Er stellt nicht mehr dar, was ein Anderer erdacht; er handelt in eigener Person. »»Man muß aber nicht am Buchstaben kleben! der Geist ist's, der da lebendig macht.«« Gleichwohl würden Verfasser und Publikum dem Schauspieler, der in einem neuen Schauspiele auftritt, wenig Dank dafür wissen, wenn er sagen wollte, was ihm eben einfiele. Dieses will ja nicht sein, sondern des Verfassers Werk hören und schauen. Es sind also zweierlei Personen, die Person dessen, der ein Kunstwerk aufstellt, worin nach obigen Grundsätzen irgend ein Lehrgegenstand bearbeitet, sein Lehrgebäude also hingestellt ist, daß das Publikum seine Schüler bauend, ihn selbst aber den Bau leitend vor sich sieht; und die Person dessen, der seine Rolle so gut einstudirt hat und so treu durchführt, daß man den Erstern vor sich zu haben glaubt.*) Noch genauer unterscheiden wir A. den Dichter oder Verfasser eines Lehrspiels, B. den Darsteller eines solchen, C. einen Dritten, der sein eigenes Kunstwerk darstellt, und D. den, welcher sogar auch ein nur skizzirtes als Künstler darzustellen im Stande ist. Gestehen Sie, mein Freund! ob Sie sich nicht glücklich schätzen würden, wenn alle Ihre Schüler meisterhaft darstellen lernten, was Männer mit reiferen Kräften meisterhaft verfaßt haben, und, da die besten Lehrbücher keine Lehrspiele, sondern nur Lehrspielskizzen sind, wenn sie in die letzte Categorie D. sich emporschwängen? Ganz übereinstimmend mit dieser meiner Ansicht sagt

*) Eine Stelle aus einem Buche, von dem ich weiß, daß es nicht, wie andere Meßartikel verbreitet worden, also nur Wenigen bekannt sein kann: meiner »Elementarschule«.

(S. 79 dieses 2ten Bandes) Herr Ewich, die geographischen Lehrbücher betreffend:

»Bei Feststellung einer Methode muß man auch an die besten Lehrer keine übertriebenen Anforderungen machen und dagegen die Schwierigkeiten, soviel als möglich, den Verfassern der Lehrbücher zu beseitigen geben. Dann werden die Lehrbücher nicht mehr wie Pilze aus der Erde wachsen; sondern wir werden auf die Produkte solcher Männer harren müssen, die den Gegenstand als Wissenschaft in allen Theilen auffassen, und die dabei eine Reihe von Jahren selbst unterrichtet, also selbst viele Erfahrungen gemacht haben. Solche Männer giebt es in jedem Fach; man suche sie nur auf und nehme dankbar das Geschenk aus ihren Händen.«

Was Herr E. in dieser Stelle von den literarischen Pilzen sagt, verdient ernste Beachtung. Wie heutzutage alle Gewerbe viel zu viel produciren, d. h. viel mehr, als gekauft und verbraucht werden kann; so wird auch von Tag zu Tag mehr geschrieben, mehr als der Fleißigste lesen, der Reichste bezahlen kann. Mit dieser Leserzahl steht die der Buchdruckereien und -handlungen im umgekehrten Verhältniß, und diese sind es eben, welche die zahllosen Erzeugnisse veranlassen, theils für die Leihbüchereien, theils für die — Schulen. Der Verleger einer pädagogischen Schrift fragt nicht mehr: »ist, was der N. geschrieben, vorzüglich in seinem Fache?« sondern: »kann mir der Verfasser in seinem Wirkkreise Absatz sichern?« Nach dem Durchmesser dieses Wirkkreises berechnet er alsdann seinen Ehrensold. Sind es zumal Mittel, die in die zerstörenden Kinderhände kommen; so sind sie — im Sinne des Buchhändlers und -druckers — das Beste, was geschrieben werden kann. Wir beide, auch ich der Aeltere, wir werden es noch erleben, daß bald jeder Lehrer an einer Stadt- oder bedeutenden Landschule diese selbst versorgt mit den nöthigen Mitteln, nachdem er omissis, additis, transpositis, mutatis, mutandis, etc. in der Vorrede seines praktischen Lehrganges das Bedürfniß und seinen Beruf nachgewiesen, aus Gut Besser zu machen. Wenn ich, dessen zweite Lebenshälfte dem Gedeihen des Lehrstandes geweiht war, mich einestheils über diese, ihm Vortheile versprechenden, Zeitumstände nur freuen kann; so muß ich anderntheils jetzt, wo nur noch fromme Wünsche mir vergönnt sind, herzlich wünschen, daß zunächst Sie und

Ihresgleichen, die Wärter der Pflanzschulen, auf Werke bedacht seien, deren längere Dauer Sie nur dadurch sichern, daß sie diejenige, die da ist, die da war und sein wird, die Natur, in ächten Kunstwerken darstellen, der Verheißung vertrauend, daß, die da suchen, finden werden. — —

C. A. Zeller.

Nicht als Antwort auf die so eben mitgetheilten Bemerkungen, sondern als Zugabe oder Nachschrift werde das Folgende betrachtet.

Alle Leser dieser Blätter wissen gewiß sehr gut, wie man heut zu Tage an jedes Lehrbuch, wie an jeden Erzieher die Anforderung macht, daß sie naturgemäß eingerichtet sein und naturgemäß verfahren sollten. Naturgemäßheit! — auch ein mot fameux. Jeder fragt: »was ist es mit ihr, was soll man darunter meinen?« — und man erhält entweder gar keine Antwort, oder von Jedem, den man fragt, eine andere. Heißt Naturgemäßheit so viel wie Uebereinstimmung mit dem Gegenstande, den man traktirt, oder mit der Person, die man — auch zuweilen traktirt, oder, ist das Wort im objectiven und subjectiven Sinne zugleich zu nehmen? Demnächst drängen sich, wenn dieses ermittelt ist, die anderen Fragen hervor: nennt uns die Naturgemäßheit ein richtiges Erziehungs- und Bildungsprincip, und wie verhält sich dasselbe zu den übrigen Principien? Und wie ist der Knoten, welchen diejenigen, welche die menschliche Natur für total verderbt halten, also eher von einem naturwidrigen, als naturgemäßen Verfahren werden wissen wollen, den Verehrern der Naturgemäßheit zur Lösung hinschieben werden, zu entwickeln, wenn man nicht zur Maßregel eines Alexander seine Zuflucht nehmen will? Diese und ähnliche Probleme stellt uns der famose Begriff Naturgemäßheit. Der Hr. Verfasser obiger Bemerkungen hat seine Ansicht von ihm in seinen Gleichnissen so vorgetragen daß die Leser mit mir sprechen werden: »deute uns diese Gleichnisse!« —

Mit dem peinlichen Gefühle im Herzen, das durch das Bewußtsein der Unklarheit über einen wichtigen Gegenstand zu entstehen pflegt, versuchte ich es schon vor zwei Jahren, den Begriff der Naturgemäßheit zu erläutern, mich und An-

dere darüber aufzuklären, und ihm unter den übrigen Erziehungsprincipien die ihm gebührende Stelle anzuweisen. Ein Theil der darüber niedergeschriebenen Arbeit hat den Turnus durch Brühl, Trier, Büren und Soest gemacht, und ist, mit Bemerkungen bereichert, hier wieder angelangt. Nunmehr will ich dieselbe in einem der nächsten Hefte der Rh. Blätter auf den literarischen Markt bringen, um dadurch zur festen Bestimmung eines, von allen pädagogischen Schriftstellern und Lehrern gebrauchten Begriffes Einiges beizutragen. Bis dahin muß ich also meine Leser um Geduld bitten, wenn sie es — was mir lieber wäre — nicht vorziehen sollten, ihre Ansichten über den in Rede stehenden Gegenstand mir und meinen Lesern mitzutheilen, was ich zumeist mir von dem Hrn. Ober-Schulrath Zeller erbitte.

In Betreff meines praktischen Lehrganges für den deutschen Sprachunterricht muß ich aber hier, da derselbe das Wort naturgemäß an der Stirne trägt, doch einige Worte darüber sagen, was ich unter einem naturgemäß eingerichteten Unterrichte in der deutschen Sprache verstehe. Naturgemäß nenne ich den Unterricht in der Muttersprache, wenn er

1) dem Schüler das Neue, welches derselbe lernen soll, in der Weise aneignet, in welcher er die ohne eigentlichen Unterricht erlernten Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten erworben hat; also
2) dem Schüler nichts zu lernen zumuthet, was derselbe schon, wenn auch nicht in einer schulsteifen und militärischen Reihenfolge, weiß und kann;
3) überall die Fertigkeit im Gebrauche der Sprachformen mit der Spracheinsicht wenigstens parallel laufen läßt;
4) den Schüler nur in so weit mit den Formen der Sprache beschäftigt, als theils der richtige Gebrauch derselben dadurch bedingt ist, theils sich wichtige Uebungen in dem Verstehen des Sinnes der Formen daran anknüpfen lassen, übrigens aber den entschiedensten Werth auf die Erforschung der Begriffe legt, welche in den Lauten, Wörtern und Sätzen enthalten sind, folglich dem Schüler die Regelmasse der deutschen Grammatiken aus Grundsatz verbirgt.

Mit der Aufstellung dieser Merkmale eines, nach meiner

Ansicht naturgemäßen Unterrichts in der Muttersprache kann ich mich vorerst begnügen, ohne die Anzahl jener Merkmale erschöpfen zu wollen, da, wie es zu Tage liegt, die bisher erschienenen Anleitungen zum deutschen Sprachunterrichte jenen namhaft gemachten Anforderungen nicht vollständig Genüge geleistet haben, und jeder neue Versuch, diese Aufgabe zu lösen, mit Dank anzuerkennen ist, auch den Namen eines naturgemäß eingerichteten Lehrganges verdient, wenn er die Anforderungen des Begriffs der Naturgemäßheit wenigstens annäherungsweise befriedigt. Solches ist mein Bestreben gewesen. —

Uebrigens behalte ich es mir vor, über diesen Gegenstand ausgedehntere Ansichten mitzutheilen, bitte aber zugleich den Hrn. O. S. Zeller hiermit dringend, uns seine Gleichnisse zu deuten.

A. D.

IV.

Zur Erinnerung

an

Johann Heinrich Vorreiter.

Der 29ste September d. J. schlug unserem Seminar eine tiefe Wunde. An diesem Tage starb der zweite Lehrer desselben, J. H. Vorreiter, mein treuer Mitarbeiter und Freund, in der Blüthe seines Lebens, an den Folgen der Auszehrung.

Nur zwei Jahre besaß unsere Anstalt als zweiten Lehrer den Hrn. C. Ernst, gegenwärtig Lehrer an dem Seminar in Neu-Zelle, den die Schüler, welche er hier gehabt hat, zu lieben nie aufhören werden, und nun haben wir dessen Nachfolger, nach $2^1/_2$ Jahren, auch schon verloren! Gott lenkt die Dinge nicht nach Menschenrath. Um den Entschlafenen trauern seine Schüler und seine Gattin. Schwer trafen ihn und seine Familie in dem letzten Jahre seines Lebens die Geschicke. Die Vorsehung hatte ihm die Freude nicht bestimmt, ein sehnlich erwartetes Kind auf die Vaterarme zu nehmen; denn er entschlief zwei Tage vor der Geburt eines Sohnes, der wenige Stunden vor dem Leichenbegängniß des Vaters des Lebens Licht erblickte. Mögen nun die Freunde des heimgegangenen Vaters und alle diejenigen, welche sein Andenken in dankbaren Herzen bewahren, ihre Liebe auf das vaterlose Kind übertragen! Mich bestellte der Vater, wenige Tage vor seinem Ende,

zum Pathen und Vormunde desselben, und er befahl mir die Seinigen.

Wie dieser letzte Wille meines theuren Collegen mir heilig ist, so bleibe bei Allen, die ihn, den gewissenhaften Mann, kannten, sein Andenken im Segen! So kurz auch sein Wirken an dem hiesigen Seminar war, er hat nicht umsonst gelebt, und er verdient es, daß ich dieses hiermit öffentlich ausspreche. Zur bleibenden Erinnerung an ihn setze ich ihm dieses Denkmal.

Um den Wunsch vieler seiner Schüler zu befriedigen, und in der Ueberzeugung, daß ein Mehreres über ihn zu vernehmen, den Lesern dieser Blätter nicht unangenehm sein wird, theile ich im Nachfolgenden noch ein Zwiefaches mit, nämlich einen Auszug aus der Chronik des hiesigen Seminars, in welche, nach einer an jeder Anstalt nachahmungswürdigen Vorschrift eines hohen Ministerii, alle wichtigeren Begebenheiten des hiesigen Seminars von mir eingetragen werden, und diejenigen Worte, welche ich nach seiner Beerdigung in dem Kreise der Mitglieder der Anstalt sprach. Jener Auszug ist ein Theil der kurzen Selbst-Biographie, welche Vorreiter eigenhändig der Chronik des Seminars einverleibt hat. Hier ist er.

Das Wichtigste aus meinem Leben.

Geboren 1799 den 11ten Juli auf einem einsamen Landgütchen bei Langensalza in Thüringen, wurde ich ebendaselbst von meinen braven Eltern schlicht und einfach, ernst und streng, aber doch liebreich, bis zum 5. Jahre erzogen. Die schauerlichen Umgebungen der Natur, das Halbdunkel des Waldes, in welchem ich mich am liebsten aufhielt, und die Abgeschlossenheit von Menschen mögen schon damals sehr viel zu der großen Neigung der Einkehr in mich selbst beigetragen haben.

Vom 6ten Jahre an übernahm meine Erziehung die fromme Großmutter väterlicher Seits, im Dorfe Zimmern wohnend, und wurde dabei von meinem Oheim, der daselbst Schullehrer war, treulich unterstützt. Beide haben um mich, nächst meinen Eltern, das größte Verdienst, indem die Großmutter durch ihre Frömmigkeit meinen religiösen Sinn nährte,

der Oheim aber meine Erkenntnißkraft ausbildete und mich gewöhnte, unterthan zu sein dem Gesetz.

Preußische Einquartirung im Jahr 1806 erweiterte meinen Blick über meinen engen Gesichtskreis und über meine Knabenspiele hinaus, und als 1808 auch meine Eltern mit noch 5 Geschwistern gleichfalls nach Zimmern zogen, begann bei uns ein schönes, ländliches Familienleben, in welchem sich Geist und Körper frei und ungestört entwickeln konnten. Trotz des kriegerischen Druckes war unser Wohlstand blühend, und meine edle Mutter besonders wußte ihren Kindern die Anstrengungen des Landlebens, zu welchen wir früh gewöhnt wurden, so süß zu machen, wußte so viel Reiz in sie zu legen, daß wir bei der schwersten Arbeit doch in Lust und Freude lebten.

Die Theure starb im Frühlinge 1813 und mit ihr unser Glück und unsere Freude. Die Kunde von den Siegen unserer deutschen Helden erfreute meine Gespielen, ich aber trauerte um das Herz, an welchem ich mit ganzer Seele gehangen hatte, und noch enthält sich des Mannes Auge bei ihrem Andenken der Thränen nicht.

Mit dem Anfange des Jahres 1814 wurde mein Gemüth auf Anderes gelenkt, indem mein sehnlichster Wunsch nach einer höheren Ausbildung in Erfüllung ging. Ziemlich vorbereitet durch Elementarkenntnisse, ausgerüstet mit etwas Latein, besonders aber lange genährt durch das Lebensbrod der heiligen Schrift, bezog ich die Schule in Langensalza, ein Mittelding zwischen Gymnasium und Seminarium, hätte aber schwerlich, trotz meines Durstes nach Kenntnissen, bei der Schlaffheit der Lehrer etwas gelernt, wenn ich nicht in dem armen Schmey einen edlen, schon weit geförderten Freund, im Superintendenten Dr. Bonitz einen ehrfurchtgebietenden Führer, und 1816 in Dr. Schmidt aus Gotha einen ausgezeichneten Lehrer gefunden hätte, welche alle die größten Ansprüche auf meine Dankbarkeit haben, und von denen der gute Schmey schon 1823 mir durch den Tod entrissen wurde.

Der verfallenden Schule in Langensalza konnte auch durch einen Schmidt nicht aufgeholfen werden, und meine Lehrer mußten mich wider ihren Willen von sich stoßen, wenn meine Vorbereitung für die Akademie vollendet werden sollte. Das Glück wollte mir wohl, und ich trat, mit den kühnsten Hoffnungen und von den Segenswünschen

aller meiner Lieben begleitet, im Sommer 1817 in die Landesschule Pforte ein. Was diese Schule einem, von wissenschaftlichem Drange ergriffenen Jünglinge sein kann, vermögen nur die zu beurtheilen, die selbst dort ihren Durst gestillt haben. Ich studierte, genoß die Freuden der überaus herrlichen Natur, wurde von meinen Lehrern geachtet und geliebt, und fand zwei edle Freunde, den Adolph Oswald, gegenwärtig Lehrer in Drenndorf in Thüringen; und den Theodor Pabst, jetzt Lehrer an dem Blochmann'schen Institute zu Dresden. Ihr Umgang schuf fast mein ganzes Wesen durch und durch um; wir beriethen uns gemeinschaftlich über die Angelegenheiten unserer Herzen; wir prüften uns gemeinschaftlich vor Gott; gemeinschaftlich trieben wir die Wissenschaften, und theilten jede Freude, jedes Leid; ja noch jetzt, nach langer Trennung hat unsere Freundschaft immer den jugendlichen Reiz, welcher später geschlossenen Freundschaften mangelt.

Rücksichts der Wissenschaften verdanke ich in dieser Anstalt das Meiste dem würdigen Rector Ilgen, dem Conrektor Schmidt, dem Professor Lange, dem Diakonus Wieck, dem scharfsinnigen Neus (?) und dem deutschkräftigen Koberstein. Die beiden letzteren und die Familie Roller machten mich auch umgänglicher, und ließen mich in ihrer Mitte die reinsten Familienfreuden genießen.

Nach vier traurig und glücklich verlebten Jahren mußte ich die theure Mutter Pforte verlassen, und war in nicht geringer Verlegenheit, wie ich nun meine wissenschaftliche Laufbahn fortsetzen sollte; denn in dem Hause meines Vaters hatte sich, seit dem Tode meiner Mutter, durch eine zweite Heirath und durch mancherlei Unglücksfälle, der Wohlstand so vermindert, daß er mir kaum die 40 Thlr., die jährlich zu meinem Aufenthalte in Pforte nothwendig waren, schicken konnte. Woher nun Brod nehmen in der Wüste? Ich sah mich um und klagte es meinem Koberstein. Derselbe theilte meine Noth seinen Collegen mit, und — die Chronik der Anstalt mag vielleicht keinen ähnlichen Fall aufweisen — die Lehrer erließen mir nicht nur die bedeutenden Abgangsgebühren, sondern reichten mir noch aus ihren eigenen Mitteln ein bedeutendes Geschenk. Dennoch würde ich meinem guten Vater noch viel Kummer haben verursachen müssen, wenn nicht Gott noch auf andere Weise für mich gesorgt hätte. Er fügte es, daß am Tage meines

öffentlichen Abgangs Se. Excellenz der Hr. Minister von Altenstein die Anstalt besuchte. Dieser wurde durch den, um mich viel verdienten Hoffmeier aus Merseburg mit meiner Lage bekannt gemacht; er schenkte mir sogleich 50 Thlr. und empfahl mich dem Regierungsbevollmächtigten von Witzleben in Halle zu ferneren Unterstützung.

Getrosten Muthes bezog ich nun die Universität, und Gott hat es mir an keinem irdischen Gute mangeln lassen, so daß ich ohne ängstliche Sorge der Ausbildung meines innern Menschen obliegen konnte. Vier Jahre lebte ich in Halle den Wissenschaften, besonders dem Studium der Theologie; diente 2 Monate dieser Zeit unter den Jägern; machte Reisen nach Leipzig, Berlin und andern Sitzen der Wissenschaften und Kunst; gewann noch viele Jünglinge zu Freunden; trat in den Familienkreis einiger Professoren, von denen der fromme, christliche Knapp und mein Landsmann Professor Thilo großes Verdienst um mich haben; genoß auch in dem stillen Kreise meiner jetzigen Frau die süßen Freuden, welche in dem Aufkeimen der ersten und reinsten Liebe liegen; vor Allem aber war ich glücklich darüber, daß das Reich des Lichts und der Wahrheit sich mir mit jedem Tage mehr aufschloß.

Da ich durch meine Arbeiten im pädagogischen und theologischen Seminar einem Hohen Ministerium bekannt geblieben war, so beschloß ich, von dem Kanzler Niemeyer und Dr. Knapp mit Zeugnissen unterstützt, Dasselbe um einen, meinen Kräften und meiner Bildung angemessenen Wirkungskreis zu bitten. Es wurde mir mehr gewährt, als ich erwarten konnte; denn man bewilligte mir sogar eine Unterstützung zum Reisen, damit ich mir durch Besuche von mehreren Schullehrer-Seminarien Kenntniß von meinem künftigen Amte erwerben könnte. Fünf Monate hielt ich mich zu dem Endzwecke zu Magdeburg auf, wo ich unter Herrn Zerrenner's Leitung lernend und unterrichtend Gelegenheit hatte, mich für die Verwaltung eines eigenen Amtes vorzubilden; aber, als ich mich weiter umzusehen gedachte, wurde mir von einem Hohen Ministerium an hiesigem Seminar die Stelle des Religionslehrers angewiesen. Gern folgte ich diesem Rufe in's ferne Land, übernahm ihn zu Anfange des März 1826, und preise mich glücklich unter der Leitung eines Mannes zu arbeiten, der — — — — auch Andere frei und eigenthümlich neben sich wirken läßt.

Vielen Dank bin ich ihm anderweitig schuldig geworden; besonders aber während meiner Kränklichkeit, die mit Juni 1827 begann, und mir nicht gestattet hat, mein Amt mit der Kraft und dem Eifer zu verwalten, wie ich es wünschte und sollte. Der Vater im Himmel, der mich schon aus so vielerlei Trübsal erlöset hat, wolle mir bald eine feste Gesundheit schenken, damit ich zum Besten der Anstalt und zur Ehre Gottes segensreich wirken könne!

Mörs, den 11ten Mai 1828.

Johann Heinrich Vorreiter.

Dieser sehnliche Wunsch, der ihn bis zum letzten Tage seines Lebens nicht verließ, blieb unerfüllt. Schon in Halle hatte er sich, durch anhaltendes Stillsitzen und eine, für die fröhliche Heiterkeit des jungen Mannes vielleicht zu strenge Diät, ein Unterleibsübel zugezogen, welches ihn auch nach Mörs begleitete, und nicht selten seinen sonst heiter gestimmten Geist in Schwermuth einhüllte. Seiner eigenen Versicherung nach verminderte sich dieses Uebel schon in den ersten Monaten merklich, und sein frisches, wahrhaft blühendes Aussehen bestätigte sein Gefühl. Ohne Zweifel trug dazu das Leben und Wirken unter einer frischen und heiteren Jugend viel bei, und er dachte nun daran, sich hier in Mörs häuslich niederzulassen.

Während er im Sommer 1827 mit den Vorbereitungen dazu beschäftigt war, überfiel ihn, scheinbar als Folge einer unbedeutenden Erkältung, ein schwacher Bluthusten, der zu unserem großen Schrecken nach einigen Tagen zu einem förmlichen Blutsturze wurde. Ungeachtet aller möglichen ärztlichen Hülfe kehrte dieser Unfall noch zwei Mal, doch schwächer, wieder, und Vorreiter erholte sich so schnell, daß der Arzt es für ungefährlich hielt, wenn er zur Verbindung mit seiner, in Halle befindlichen Braut schritt. Wirklich befand er sich auch in den ersten Monaten des Herbstes 1827 fast ganz wohl, und keiner fürchtete ein solches Fortschreiten des Uebels, wie es ihn nachher befiel. Er trat daher auch im Anfange September 1827 wieder in sein Amt ein; und setzte, meist ungestört von Husten und Brustbeschwerden, den Winter hindurch seinen Unterricht fort. Nichts desto weniger schienen gegen Ostern hin seine Kräfte abzunehmen, und er selbst klagte leise über Mangel an Lust zur Arbeit und

über körperliche Beschwerden. Deßhalb betrieb er mit dem wiederkehrenden Frühlinge seine Genesung auf das emsigste und sorgsamste, und wenn je ein Mensch den Vorschriften der Aerzte pünktlichen Gehorsam geleistet hat, so war es Vorreiter. Allein das Uebel nahm ungeachtet der liebreichsten Pflege von Seiten seiner Gattin und ungeachtet aller möglichen Amtserleichterungen nach und nach einen bedenklichen Charakter an, und seine Freunde wurden mit banger Besorgniß erfüllt. Wer ihn einige Tage nicht gesehen hatte, fand ihn jedes Mal verändert. Ihm selbst aber blieb die nach und nach eintretende Gefahr seines Zustandes verborgen. Die gütige Vorsehung scheint mit der Abzehrungskrankheit die Umhüllung des Geistes verbunden zu haben, damit derselbe, über den eigenen Zustand getäuscht, die Hoffnung der Wiedergenesung nicht verliere und nicht verzage bei den damit verbundenen langen Leiden. Vorreiter wenigstens sprach nur in einzelnen vorübergehenden Augenblicken und nie ganz bestimmt von seinem Tode, und noch in der letzten Woche seines Lebens machte er Plane für die Zukunft, und in welcher Weise er das im Seminar Versäumte wieder gut zu machen gedenke.

Zuletzt versuchten die Aerzte noch seine Heilung durch die Blausäure. Aber an die Stelle der scheinbaren Belebung trat bald eine außerordentliche Entkräftung, und die Heilkräfte, welche die Landluft enthält, wirkten auf so geschwächten Körper nicht mehr.*) Die letzten fünf Wochen seines Lebens waren schwere Leidenswochen. Unaufhörlich auf das Lager geheftet, unfähig zu gehen und sich selbst zu bedienen, und die langen Nächte meist in Schlaflosigkeit hinbringend, bedurfte es einer so großen Standhaftigkeit, als er wirklich besaß, um den Mund nicht zu Klagen zu öffnen. Vielmehr nahm er auch jetzt noch an belebendem Gespräche Theil, das von jeher sein höchster Genuß gewesen war, und sichtlich erheiterte sich seine Miene, wenn ich zu ihm kam. Allein die nicht zu bändigenden Fieber zerstörten endlich auch seine große Lebenskraft, und im Anfange der letzten Woche des Septembers schwand auch die letzte Spur

*) Mit dankbarer Rührung sprach der Kranke von dem Wohlwollen, das er in Duisburg bei seinem Landsmann Herrn Direktor Schulze und Hrn. Professor Dr. Günther, nachher bei dem Hrn. Prediger Eßler in Kapellen genossen hatte.

von Hoffnung. Am 28. in der Frühe begann der schwere Todeskampf, den er zu bestehen hatte. Doch die gütige Vorsehung hatte seinen Geist in Delirien eingehüllt, so daß er nur auf Augenblicke Spuren klaren Bewußtseins zeigte. Erst am 29sten, Abends um 8 Uhr, endigte sein schweres und langes Leiden. Sein letztes Entschlummern war sanft.

Am 2ten October in der Frühstunde wurde sein Leichnam beerdigt. Seine Freunde begleiteten die Leiche, seine Schüler trugen sie und sie sangen an dem Grabe. Friede sei mit seiner Asche! — Nachher sprach ich noch im Seminar in nachfolgender Weise.

Mit trauerndem Herzen treten wir noch einmal zusammen. Das Gefühl drängt uns dazu, das Wort der Verständigung, der Beruhigung und des Trostes zu suchen, und unsere Gedanken und Empfindungen gegen einander auszusprechen. Fühlt ja der Mensch überall das Bedürfniß, sich Gleichgesinnten mitzutheilen, und ihren Rath, und ihren Zuspruch zu vernehmen und zu genießen. So laßt mich denn jetzt, nachdem wir unsern abgeschiedenen Freund zur letzten Ruhestätte begleitet haben, noch einige Worte zu Euch sprechen.

Wir stehen zusammen und weinen. Unsere Thränen fließen. Wir entlasten dadurch unser bekümmertes und zerschlagenes Herz. Es ist nicht natürlich, den gemeinschaftlichen Schmerz in das Innerste der Brust zu verschließen; sondern es ist menschlich, auch dem Aeußern zu übergeben, was des Herzens Tiefen bewegt. Wir schämen uns der Thränen nicht. Denn sie fließen mit Recht. Wir weinen über die Schmerzen und Leiden, welche unser Freund zu tragen gehabt hat. Welch blühende Gesundheit brachte er mit hieher! Wie strahlte sein Auge, und wie war er zu Anstrengungen aller Art aufgelegt! Und diesen kräftigen Mann hat ein langsam schleichendes Uebel in Jahresfrist in's Grab gestreckt. Unser Freund hat unaussprechlich gelitten, besonders in den letzten Wochen und Tagen. Ihr seid zum Theil Augenzeugen gewesen von dem schrecklichen Kampfe, den er in der letzten Zeit zu bestehen hatte, und Entsetzen und Grauen, das höchste Mitleid und die tiefste Wehmuth hat Euch mit mir ergriffen bei dem Anblicke so langen und schrecklichen Leidens. Darum stehen wir zusammen und weinen. Denn was dem Freunde

begegnet in Freud und Leid im irdischen Leben, das berührt auch uns, und die Schläge, die ihn treffen, treffen auch uns.

Unsere Thränen fließen gerecht. Denn wir stehen zusammen und weinen auch über den Verlust, den wir erlitten. Ihr kennt die Süßigkeit und das Köstliche, das in dem Gedanken liegt, treumeinende, redliche Menschen zu Freunden zu haben, die uns ohne Verstellung und Heuchelei zugethan sind, die wir lieben, und die uns lieben.

Solch einen treuen redlichen Freund haben wir verloren. Vorreiter war ein Mann, der die täuschenden Künste der Verstellung und List nicht kannte. Was ihm Herz und Sinn bewegte, äußerte er in Wort und Miene, und was er sprach, dachte er. Er war ein offener, rechtschaffener, gerader, fester und biederer Mann. Wen er liebte, liebte er mit Heftigkeit, und wer sein Vertrauen gewonnen hatte, besaß es unbedingt und im allerhöchsten Grade. Auch rechne ich es ihm zum Ruhme und zum Vorzuge an, daß er hassen konnte. Mit entschiedenem Gefühl und mit ethischem Groll trat er dem Schlechten und Gemeinen entgegen, wie es ihm im Leben begegnete, und er vermochte es nicht, seinen Unwillen und seinen Haß gegen Unredliche und Heuchler zu verbergen. Diese Züge seines festen Charakters bezeichneten den deutschen, kräftigen Sinn, den die Berge Thüringen's frühe in ihm genährt, und den er später mit klarem Bewußtsein in sich ausgebildet hatte.

Mit diesem redlichen und kräftigen Sinne hat er unter Euch gewirkt, meine Freunde! Mit inniger Liebe und Freundschaft war er Euch zugethan, dieser Anstalt und mir. Er kannte kein höheres Interesse, als zu lehren und zu wirken, und er war in seinem Gefühle so sehr an diese Anstalt gekettet, daß er es schwer über sich gewonnen haben würde, sich von uns zu trennen. Wie rührend sprach sich bei dem Schlusse des letzten Cursus seine Freundschaft gegen die Abgehenden, und seine Dankbarkeit gegen die Hülfe und Unterstützung, die ihm geworden war, aus! Wahrlich, wir haben einen redlichen, treumeinenden Mann verloren, der Euch in Reinheit und Lauterkeit des Sinnes das lehrte, von dem er überzeugt war, und der mir in wahrhaft collegialischem Sinne zur Seite stand. Nicht leicht ist in den drittehalb Jahren, während welcher er hier lebte und wirkte, ein Tag vergangen, an dem er nicht zu mir kam, zur gemeinschaftlichen Berathung und zum genußreichen Gespräch.

Ich darf Euch versichern, daß der gewöhnliche Inhalt seiner Reden und Mittheilungen kein anderer war, als Ihr, sein Amt und unser gemeinschaftliches Ziel. Er war nicht ein Stundenlehrer, den das Amt nicht in sein Haus und in seine Schlafkammer begleitet, sondern er gehörte dem Amte und seinen Schülern ganz und überall an. In seltener Einigkeit und Uebereinstimmung der Bestrebungen hat er neben mir gestanden, und noch an dem vorletzten Tage seines Lebens stammelte er seine freudige Bewegung bei der Erinnerung, wie — nach seinem Ausdrucke — auch nicht, bei mancher ausgesprochenen Verschiedenheit unserer Ansichten, ein leises Wörtchen unser schönes Verhältniß getrübt habe. Ihr habt einen redlichen, rechtschaffenen Lehrer, ich habe einen, der Gesinnung nach seltenen Collegen in ihm verloren. Der ganz redlichen, ganz geraden, ganz offenen Menschen giebt es so wenige, und der uneigennützigen, wohlgesinnten und treumeinenden Collegen, die Neid und Zwietracht gar nicht kennen, giebt es auch nicht viele. Wir haben daher einen wahrhaft großen Verlust erlitten, und mit Recht fließen unsere Thränen. — Aber nicht bloß die Gefühle des gerechten Schmerzes erregt die Erinnerung an unseren abgeschiedenen treuen Freund; sein Bild steckt auch unserem Willen und unserer Thatkraft ein hohes Ziel. Vergönnt es mir, daß ich bei diesem Gedanken noch etwas verweile; denn er bringt uns die Belebung und Ermunterung zum höheren Streben, auch in den künftigen Tagen, und dadurch kann der Abgeschiedene uns auf immer im Guten stärken. Denn die höchste Anerkennung verdient unser Freund wegen seiner Beharrlichkeit, Standhaftigkeit und Selbstüberwindung und wegen seiner Treue. Seltene Eigenschaften, meine Freunde; zu allen Zeiten, vielleicht niemals mehr, als in unseren Zeiten. Vorreiter wollte in seinem öffentlichen Streben nichts Anderes, als Lehrer, und Lehrer dieser Anstalt sein. Und was er wollte, wollte er ganz. Es kam ihm nicht darauf an, ob ein Unterrichtsgegegenstand ihm wenig oder viel Mühe mache, ob derselbe ihm die Stunden der Muße ausausfülle, oder nicht. Beharrlichkeit und Standhaftigkeit zierten seinen Charakter. Und mit welcher Selbstüberwindung hat er in dem letzten Jahre sein langes Leiden getragen! Wo Andere nicht daran gedacht, es nicht für möglich gehalten hätten, noch lehrend aufzutreten, da ließ er sich nicht

durch die Bitten seiner Familie, nicht durch die Zusprüche seiner Freunde von seinen Amtsgeschäften abhalten. Ist es Euch nicht rührend gewesen, wenn er keuchend und durch heftiges Husten abgemattet in seine Lehrstunden trat, aber dennoch begann und fortfuhr. Er versagte sich fast alle Genüsse des äußern Lebens, um nicht durch sie die zum Unterrichte nöthige Kraft zu verlieren. Und mit welchem Schmerze mußte er sich endlich selbst gestehen, daß es ihm nicht mehr möglich sei, in solcher Kraft zu wirken, wie er gewohnt war, und mit welchem Kummer klagte er mir, daß er nicht so wirken könne, wie er es wünsche! Mit bewundernswürdiger Selbstüberwindung hat er seine schweren Leiden getragen, und mit geistiger Kraft suchte er die Anfechtungen seiner körperlichen Uebel zu beschwichtigen. Fest und entschieden war seine Ueberzeugung, und fest und entschieden war sein Wille und seine That. An seiner Kraft entzünde sich darum, auch noch in der spätesten Erinnerung, unsere Kraft, und durch ihn können und wollen wir es lernen, wie der Geist den Leib beherrschen könne, und wie der Mensch durch Beharrlichkeit und Selbstüberwindung groß werde. Was je auf Erden, im Großen und Kleinen, Bedeutendes geleistet worden ist, es ist nicht ohne Anstrengung und Kampf geschehen. »Gutes gewollt mit Vertrauen und Beharrlichkeit ꝛc.« — diesen Gedanken kannte unser Freund nicht bloß dem Wortsinne nach; er lebte ihn. Thun wir deßgleichen, und lernen wir von ihm, was der Geist vermag über den Leib! Dann wirkt er auch jetzt noch und immerdar segnend auf diese Anstalt.

Mit seiner Beharrlichkeit und Selbstüberwindung verband Vorreiter die Treue. Kennt ihr eine höhere Eigenschaft des Menschen? Wißt ihr Preiswürdigeres von einem Menschen zu sagen, als ihm in Wahrheit beizulegen den Lobspruch der Treue in seinen Verhältnissen? Bist du nicht ergriffen, wenn du daran denkst, daß unser Freund in allen Beziehungen sich in Treue bewährte? Ueberall lebte er treu seiner Ueberzeugung, und als Gatte, Lehrer und Freund übte er in Treue seine Pflichten. Schwer und bedeutungsvoll ist für den Lehrer das Wort Amtstreue. Viel sind der Abmahnungen von dieser Tugend in jedem Verhältnisse des Lehrers und Erziehers, und nicht ohne Kampf bewährt sich auch der Seminarlehrer in der Treue. Der Heimgegangene wollte nicht bloß Euer Lehrer, er wollte

Euer Freund sein. Unmöglich werden es jemals die Zöglinge dieser Anstalt vergessen, wie er in gesunden Tagen die Einzelnen in den Stunden des Abends zu sich beschied, um ein vertrauliches Wort mit ihnen zu sprechen, und sie aufzuklären über wichtige Dinge des Lebens, als älterer Freund. Von ihm konnte man es lernen, welch ein hoher Genuß in der Gabe freundschaftlicher Mittheilung liege; denn nie habe ich einen Mann gekannt, dem es gleichen Genuß gewährte, wenn er in kleiner Gesellschaft — denn das Geräusch der Welt liebte er nicht — oder auf einsamen Spaziergängen sich mit einem Freunde oder einem geweckten Schüler über höhere Dinge unterhalten konnte. Von Alltäglichkeiten sprach er nicht, oder nur dann, wenn sie das Mittel zu allgemeineren Betrachtungen wurden. Und wie war ihm jede Gelegenheit willkommen, für seine Zwecke zu wirken! Ließ er sich doch selbst bei schon bedeutender Abschwächung nicht abhalten, an bestimmten Tagen der Woche die Abendandachten unserer Anstalt zu leiten, und in längeren Vorträgen über einzelne Stellen und ganze Kapitel der heiligen Schrift Euch Grundsätze des Lebens vorzutragen! Ihm war das schwere Wort der Amtstreue seinem Inhalte nach bekannt, und er hat sie bewährt durch sein Leben und Wirken.

So war, so lebte unser Lehrer und Freund. Wir fühlen uns gestärkt und ermuthigt durch das Bild seines Lebens. Nicht vergebens soll die Vorsehung uns mit ihm zusammengeführt haben. Sein Beispiel sei uns unverloren! Schmücke du dich, mein Freund, mit gleichen Tugenden! Lerne mit mir von ihm die Eigenschaften kennen und lieben, durch welche er Gutes stiftete, das jetzt und späterhin Früchte tragen wird. Laßt uns zusammenhalten in Gemeinschaft und Liebe, in rüstiger Thätigkeit und in standhafter Beharrlichkeit in unserm Berufe, und mögen wir treu erfunden werden, wie Er es ward! Groß und gerecht ist unser Schmerz. Doch wir sind getrost, und wir dürfen in heiterer Wehmuth auf unser Leben mit ihm, dem Heimgegangenen, hinblicken. Unser lauteres Bewußtsein spricht uns, in Erhebung des Gefühls, frei von Vorwürfen und Anklagen. Wir haben ihm seine Tage nicht verbittert, sein Leiden nicht vermehrt. Was giebt es Beruhigenderes und Schöneres, als das Bewußtsein, in Freundschaft und Liebe mit Menschen verbunden gewesen zu sein, und uns ihre Liebe und Segnungen erworben zu haben! Wohl ist es etwas Großes

mit reiner Einsicht und lauterer Erkenntniß, mit hellem Verstande und Reichthum der Kenntnisse. Aber doch ist dieß das Höchste nicht. Das Höchste wurzelt und blüht in den göttlichen Tiefen des Gemüths. Die Liebe bleibt das Höchste in dem menschlichen Geiste. Es ist ein göttliches Vergnügen, menschliches Elend zu lindern und Anderen in Freundschaft und thätiger Liebe nahe zu stehen. Ihr kennet diesen Genuß! Mit inniger Freude hat unser abgeschiedener Freund es mit mir wahrgenommen, wie Ihr mit einander gewetteifert habt, ihm bei Tag und Nacht Dienste zu leisten, ihm stärkenden Labetrunk zu reichen, und den Schweiß von seiner Stirne zu trocknen. Seliges Bewußtsein und belebende Erinnerung für die kommenden Tage und Verhältnisse unseres Lebens! Wir sind getrost.

Wie lange daher uns Gott unser irdisches Leben noch fristen, in welche Verhältnisse und Beziehungen er uns versetzen möge, wir wollen festhalten an der Treue in unserem Berufe, und an der Gemeinschaft mit gleichgesinnten Menschen in thätiger Freundschaft und aufopfernder Liebe. Gesegnet ist dann unser Wirken, und heiter wird dann dereinst der frühe oder späte Abend unsers Lebens, und beim Erwachen in der ungetrübten Klarheit des jenseitigen Lebens, in dem Lichte höherer Besinnung, finden wir dann unsern Freund wieder, der uns, die Gleichgesinnten, als die Seinigen wieder erkennt. Amen!

A. D.

V.

Neue Schriften.

1. Im vorigen Jahre ist in Frankfurt a. M. ein Werk über Sprache überhaupt und deutsche Sprache insbesondere erschienen, welches man allen denen empfehlen muß, welche vor dem Sprachgeiste keinen Respect haben. Wenn dieselben dieses Werk auch nur durchblättern, so werden sie anderen Sinnes werden; denn in ihm tritt dem Leser in klarer, aber wissenschaftlicher und deßwegen musterhafter Darstellung die Tiefe der Sprache entgegen. Dieses Werk hat den bekannten Sprachforscher, Dr. medicinae Becker in Offenbach a. M., zum Verfasser, welcher sich durch seine »Wortbildung« zuerst bekannt gemacht hat. Sein neues Werk führt zwei Titel; der zur rechten Hand heißt: Organism der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik ꝛc.; der zur linken: Deutsche Sprachlehre von Dr. K. F. Becker, Mitglied des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. Erster Band. Frankfurt a. M., 1827. Bei L. Reinherz. (Kostet circa 1 Thlr.)

Der gelehrte Verfasser zeigt darin, daß die Sprache kein erdachtes Menschenwerk, zu äußerem Brauch und Dienst erfunden, sondern ein mit Nothwendigkeit durch die Einrichtung der menschlichen Natur hervorgetriebenes organisches

Erzeugniß sei, in welchem daher auch die allgemeinen Gesetze des Organismus enthalten sein müßten, daß sie also nicht nur

1) Produkt eines Organischen als eines solchen, d. h. daß es von demselben nicht willkührlich, sondern nach einer inneren Nothwendigkeit hervorgebracht — erzeugt — sei, und daß es sein bildendes und erhaltendes Princip im Organismus habe; und

2) daß in demselben sowohl Einzelnes als Besonderes auf eine eigenthümliche (organische) Weise innerlich untereinander und mit dem Ganzen verbunden sei.

Doch ich muß schon abbrechen. Denn die Mehrzahl meiner Leser ist wohl mit naturphilosophischen Ansichten und namentlich mit wissenschaftlichen Bearbeitungen der Naturgeschichte (z. B. von einem Oken) zu wenig bekannt, als daß ich ein leichtes Verständniß solcher Sätze, wie die vorstehenden sind, voraussetzen dürfte. Das genannte Buch ist auch nur für solche geschrieben, welche aus dem Studium der Sprache und der Sprachen ein Geschäft machen. Solchen wenigen ist dasselbe aber im höchsten Maße zu empfehlen, wenn sie es nicht schon haben; für den praktischen Brauch im Leben, zumal in der Elementarschule, ist es gar nicht gemacht. Wer es aber zu verstehen vermag, wird sich durch die Anschaffung desselben einen seltenen Hochgenuß bereiten. Geistige Freuden sind ja die reinsten und bleibendsten.

Schon ein etwas größeres Publikum unter gebildeten Elementarlehrern wird sich das neue Werk von dem gleichfalls berühmten Sprachforscher und Gymnasiallehrer, Hrn. Dr. Herling in Frankfurt a. M., der durch seine Grundregeln des deutschen Styls (2te Aufl.) seinen Ruf begründet hat, erwerben. Dasselbe führt den Titel:

Erster Cursus eines wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache für Deutsche, nach einer neuen, auf die Bildungsgesetze der Sprachen gegründeten Methode, von Dr. S. H. A. Herling, Mitglied des Frankfurtischen Gelehrtenvereins ꝛc. Frankfurt a. M.; Hermann'sche Buchhandlung; 1828. (1 Thlr. 1 Sgr.)

Mehrere Unbekannte haben meine früher ausgesprochene Behauptung, daß ein gründlicher Unterricht in der deutschen Sprache mit dem Satze, nicht mit dem Worte, noch we-

niger mit dem Laute, zu beginnen sei, in der Rossel'schen Monatschrift bekämpft. Ich hatte nicht Zeit und nicht Lust, jene Ansicht gegen solche Anfechtung weiter zu vertheidigen. In dem vorliegenden Buche nun, wie in der obigen Schrift von Becker, können dieselben thatsächlich ihre Widerlegung finden. Denn beide beginnen mit dem Satze, und Becker zeigt, daß kein Theil der Sprache, nicht irgend ein Wort, nicht einmal ein Laut in seiner Wesenheit begriffen werden könne, wenn derselbe von dem Ganzen, dem er angehöre und durch welches er sein Dasein und seine Natur und Bedeutung empfangen habe, d. h. vom Satze, als dem ursprünglichen Ersten in der Sprache, gelöset werde.

Dann zeigt Herling, daß die Muttersprache anders gelehrt werden müsse, als eine fremde Sprache. Gott sei es gedankt, daß wir endlich so weit gekommen sind, und daß es deutsche Sprachwerke giebt, welche den Gang der alten lateinischen Grammatiken verlassen haben. Wir kommen weiter! Wie die deutsche Sprache endlich und endlich als eine von jeder fremden Sprache unabhängige Wissenschaft angesehen und in ihre selbstständigen Rechte eingesetzt worden, also wird man auch immer mehr und mehr die Unabhängigkeit der Bildung von Latein und Griechisch einsehen. Jener Gewinn ist ein mächtiger Schritt zu diesem Resultate, von dessen Anerkennung die fernere glückliche Entwickelung unseres ganzen Schulwesens zum Theil abhängt. Denn der Mensch soll mit seinen Ansichten und mit seinem Dichten und Trachten nicht in die alte Vergangenheit, sondern in die Gegenwart gestellt werden, damit er in seiner Zeit und für seine Zeit wirke. Und darum soll jeder gebildete Deutsche seine Sprache besser kennen, als jede andere Sprache. Dazu wird das Herling'sche Werk nicht wenig beitragen. Nicht gesonnen, eine Kritik desselben zu schreiben, bemerke ich nur noch, daß dasselbe nicht für die Elementarschule bestimmt, auch nach meiner Ansicht, gegen die Meinung des mit Recht hochgeachteten Verfassers, in der Regel nicht für 10 — 12jährige Kinder geeignet, auch selbst wohl für höhere Bürgerschulen noch zur Zeit zu schwer ist; aber jedem tüchtigen Lehrer wird das nicht leichte Studium desselben großen Gewinn bringen. Namentlich dürfen Schriftsteller über deutsche Sprache für die Elementarschule dergleichen Schriften, wie die von Becker, Herling, Schmitthenner und Anderen, nicht unbeachtet

lassen, damit sie dadurch in den Stand gesetzt werden, die von eigentlichen Forschern zu Tage geförderten Goldbarren in gangbare Münzen auszuprägen. Eine andere Bestimmung hat der Elementarlehrer nicht, und einen anderen Beruf darf er sich, ohne aus seinem Wirkungskreise herauszutreten, nicht setzen. Denn sein praktisches Geschäft erlaubt ihm die eigentliche Forschung in den Wissenschaften nicht. Er ist ein Kleinhändler, der seine Waaren von den Großhändlern und eigentlichen Producenten dankbar zu empfangen und dafür zu sorgen hat, daß die aus dem Schachte des Geistes zu Tage geförderten Produkte unter die Leute kommen. Namentlich ist es der Beruf der Seminarlehrer, sich zwischen die wissenschaftlichen Forscher und das Volk in die Mitte zu stellen, und sich die Verbreitung wissenschaftlicher Ergebnisse zur Aufgabe zu machen.

---

2. Es ist und bleibt eine der höchsten, aber auch schwierigsten Aufgaben für den Lehrer, welcher eine Masse von Kindern, welche auf verschiedenen Stufen des Alters, der Kenntnisse und der Ausbildung stehen, zu unterrichten hat, alle diese Kinder, welche so verschiedenartige Anforderungen, denen er zu gleicher Zeit genügen soll, an ihn machen, stets zweckmäßig zu beschäftigen.

Nicht mit Unrecht klagt manche geweckte Mutter schon darüber, daß es ihr Sorgen und Mühe oder gar graue Haare mache, daß es ihr unmöglich sei, für ihr Halbdutzend unruhiger kleinen Geister in den langen Winterabenden immer eine zweckmäßige Beschäftigung zu finden. Und welche andere Aufgabe hat nicht der Lehrer übernommen! Wenn es in den Schulen bloß darauf ankäme, wie in den meisten Wohnstuben, die Kinder zu unterhalten, damit sie nur nicht lose Streiche machen, so hätte der Lehrer leichtes Spiel. Aber er soll und will sie unterrichten und bilden; ihm ist es nicht darum zu thun, daß die Schüler beschäftigt seien, sondern darum, daß die Art der Beschäftigung ein passendes und, wo möglich, das allerpassendste Mittel sei, um die Zwecke zu erreichen, welche dadurch erreicht werden sollen. Kein Wunder, daß diese Verhältnisse das Nachdenken gewissenhafter Lehrer ernstlich in Anspruch nehmen, und ihnen wohl auch vor der Zeit graue Haare machen können.

So weit meine Erfahrung reicht, hat die Noth, da, wo sie auf geweckte und einsichtige Lehrer eindrang, viele erfinderisch gemacht. So trifft man in manchen Schulen ganz unerwartet eigenthümliche Einrichtungen, auf welche die Lehrer durch Lokalverhältnisse, eigenes Nachdenken ꝛc. gekommen sind. Wie jede eigenthümliche Entfaltung mit Recht unser Interesse erregt, die Gleichförmigkeit und Alltäglichkeit dagegen dasselbe abstumpft, so habe ich jeder Zeit solche besondern Eigenthümlichkeiten mit großem Interesse wahrgenommen. Am meisten entstehen sie da, wo ein Volk, dem ein geistiger Trieb inwohnt, der Bildungsanstalten entbehrt, wo also jeder sich selbst helfen muß, wo und wie er kann. Solches war z. B. in früheren Zeiten in Betreff des Lehrerstandes im Siegerlande der Fall. Was die Lehrer dort sind, sind sie meist aus und durch sich selbst. Die meisten sind Autodidacten. In manchen, dort befindlichen Schulen trifft man daher ganz besondere Einrichtungen, die größtentheils darauf abzielen, alle Kinder zu gleicher Zeit zweckmäßig zu beschäftigen. Von einer solchen Schule in Siegen selbst sprach ich schon mehrmals. In Heiligenstock und bei Elberfeld stehen Lehrer aus dem Siegerlande, deren Schuleinrichtung sich in vielen Stücken von der gewöhnlichen unterscheidet. In einer derselben hat der Lehrer z. B. manche gedruckte Bücher oder Theile derselben auf Pappdeckel geklebt und Vorlegeblätter zur schriftlichen Bearbeitung daraus gemacht. Weil durch das Aufkleben die Hälfte des Buches verloren geht, so schafft der Lehrer sich zu diesem Zwecke von geeigneten Büchern zwei Exemplare an. Solche und ähnliche Erleichterungsmittel sind oft sehr wichtig, und es bezeichnet nicht nur den geweckten, sondern auch den gewissenhaften Mann, wer sie sucht und findet. Denn aus dem Herzen kommen (auch) die besten Gedanken.

Aber nicht alle Lehrer sind erfinderisch. Auch haben Andere oft sehr vorzüglich für das Bedürfniß der Schüler gesorgt. Bei der großen Menge passender Lehrmittel ist es heut zu Tage nicht mehr halb so schwer, 100 und mehr Kinder zweckmäßig zu beschäftigen, als vor 50 Jahren, wo man nicht einmal übereinstimmende Wand- und Handfibeln hatte. Zugleich bringt fast jedes Jahr neue Erleichterungsmittel. Diese herbeizuziehen, muß jedes geweckten Lehrers vorzüglichstes Augenmerk sein.

In mancher Schule herrscht eine Armuth an Lehrmitteln, daß schon deßwegen nicht viel geschehen kann. Das ist in der Regel die Schuld der Lehrer selbst. Warum gehen diese im Nothfalle nicht in die nächste Stadt zu einigen gutdenkenden Menschen und erzählen ihnen, wie ihre Schulkinder keine Rechenbücher, keine Sprachbücher, keine biblischen Geschichten und andere, zu einem guten Schulunterrichte ganz unentbehrliche Mittel nicht in der Hand haben? Geben wir ja Summen her, um sie in fremde Länder zu schicken, nach Griechenland z. B., und wir sollten die eigenen Kinder darben lassen? — Also nur frisch daran, du Lehrer! und sorge dafür, daß deine Kinder alles Nöthige erhalten! Die Bildung derselben wird dir außerdem noch Mühe genug machen. —

In diesem Jahre ist auch wieder ein passendes Lehrmittel für gehobene und noch mehr zu hebende Schüler erschienen. Hr. Rector Scholz in Neisse, bereits rühmlichst bekannt, hat die Schulen damit beschenkt. Es sind:

»150 Tafeln, enthaltend: über tausend Fragen aus der Geographie und Geschichte des Preußischen Staates; zu Wiederholungen und schriftlichen Ausarbeitungen entworfen von Ch. G. Scholz ꝛc. Neisse, bei dem Verfasser und in der Buchhandlung bei Ed. Pelz daselbst; 1828. (5 Sgr.)

Diese 150 Tafeln sind 150 Täflein, jedes von beinahe 4 Zoll Länge und 2 Zoll Höhe, mit fortlaufenden Nummern. Jedes enthält eine Anzahl von Fragen, 6 — 8 ꝛc. Das Papier ist nur auf einer Seite bedruckt. Man kann die Täflein so, wie sie sind, gebrauchen, oder sie auf Pappdeckel kleben lassen. Die Schüler haben die Fragen schriftlich zu beantworten, was in solchen Stunden geschieht, in welchen sich der Lehrer nicht mit ihnen beschäftigen kann. Dieses setzt voraus, daß der nöthige Unterricht über den preußischen Staat vorhergegangen sei, und zwar nach dem, von Hrn. Scholz über diesen Gegenstand herausgegebenen Leitfaden »der preußische Staat«, von welchem im 2ten Hefte dieses Bandes die Rede war. Denn auf diesen Leitfaden beziehen sich die aufgestellten Fragen, und der Lehrer findet sie in demselben beantwortet. Ein besonderes Beantwortungsbuch dürfte nicht nöthig sein.

Damit die Leſer nun noch den Inhalt der einzelnen Täflein genauer erfahren, will ich einige abſchreiben.

Nr. 1. Wie heißt 1) der Ort, 2) der Kreis, 3) der Regierungsbezirk und 4) die Provinz, in welcher oder in welchem wir leben? —

Nr. 30. Wie viel Regierungsbezirke hat der Staat? — Nenne ſie und zwar nach den einzelnen Provinzen! In was iſt jeder Regierungbezirk getheilt? — Gieb an, wie viel Kreiſe jeder Regierungsbezirk hat? — Welches iſt 1) der kleinſte, 2) der größte Regierungsbezirk?

Nr. 61. Nenne die Städte im Regierungsbezirk Köln? Welche Lage haben ſie von Köln aus? Welches iſt nächſt Köln die größte Stadt in dieſem Bezirke? — Gieb das Wichtigſte von Bonn, Brühl, Zülpich an! — Welche Oerter ſind im Regierungsbezirke Cleve zu merken und was iſt von ihnen merkwürdig?

Nr. 132. Welches waren tapfere preußiſche Feldherrn im ſiebenjährigen Kriege? Wo und gegen welchen feindlichen Feldherrn haben ſie ihre Tapferkeit bewieſen? Welche öſtreichiſche, ſächſiſche, franzöſiſche oder ruſſiſche Feldherrn zeichneten ſich aus? Gegen wen focht Preußen a) bei Leuthen, b) bei Roßbach, c) bei Kollin, d) bei Haſtenbek, e) Zorndorf, f) Hochkirch, g) Kunersdorf, h) Hoyerswerda, i) bei Minden? —

Die Täflein 1 — 112 fragen nach geographiſchen, ſtatiſtiſchen, topographiſchen, die von 113 — 144 nach geſchichtlichen Notizen. Es kann nicht fehlen, ein Schüler, der alle dieſe Fragen beantworten kann, hat recht hübſche Kenntniſſe vom preußiſchen Staate, und dieſe Täflein ſind zur Selbſtbeſchäftigung einzelner Schulklaſſen, wie zur Wiederholung und Befeſtigung des Gelernten ſehr brauchbar und nützlich.

---

3. Von den ſchon im zweiten Hefte II. Bd. dieſer Blätter ſehr empfohlenen Hand- und Wandkarten, welche bei Grüſon und Comp. in Breslau erſchienen, ſind inzwiſchen noch mehrere herausgekommen; auch ein Schulatlas für die ganze Erde. Derſelbe führt den Titel:

Schul-Atlas der ganzen Erde zum Gebrauch beim ersten und zweiten Elementar-Unterricht der Geographie von Krümmer, Direktor des Seminariums zu Dorpat, enthaltend

I. Wandkarten: die Planiglobien, 2 Blatt; Preis: 15 Sgr. — Europa, Asien, Afrika, Nordamerika, Südamerika und Deutschland; jedes Land auf 4 Blatt; Preis jedes Landes: 20 Sgr. Australien, 3 Blatt: 17½ Sgr. Italien, Spanien, Frankreich, Niederlande, Preußen, England, Schweden und Norwegen, Rußland, europäische Türkei; jedes auf 4 Blatt: 17½ Sgr.

II. Handkarten, jede auf 1 Blatt: Europa, Asien, Afrika, Nordamerika, Südamerika, Italien, Deutschland I, jede zu 6¼ Sgr. Deutschland II, Preußen, Frankreich, Spanien, Schweiz, Niederlande, England, Dänemark, Schweden und Norwegen, Rußland, europäische Türkei, jede zu 5 Sgr.

Von diesen Karten läßt sich in Betreff der Darstellung und Ausführung sehr viel Gutes sagen. Die Anlage und Einrichtung zeigt den pädagogisch richtigen Blick des Herausgebers und die Kenntniß des Bedürfnisses der Volksschulen. Ueberall tritt das Wichtige vor dem Minderwichtigen hervor, und keine Karte ist mit Einzelheiten überladen. Durch die Wandkarten erhält der Schüler ein in großen und starken Zügen hervortretendes Bild der Erdoberfläche im Ganzen und in ihren einzelnen Theilen mit solcher Genauigkeit, als es das Bedürfniß der Elementarschulen und die weiteren Zwecke, welche man durch den geographischen Zweck anstrebt, erheischen. Der Hauptvortheil dieser Karten aber besteht offenbar in der zweckmäßigen Verbindung der Wand- und Handkarten, darin, daß der Schüler im Kleinen die Wandkarte in einer Handkarte vor sich hat. Wer es erfahren hat, wie störend der Gebrauch verschiedener Karten in den Händen der Schüler auf den geographischen Unterricht wirkt, und wie wenig in der Regel in den meisten und beliebtesten Schul-Atlassen auf den Standpunkt des Elementarschülers Rücksicht genommen ist, wird mit Begierde ein Lehrmittel ergreifen, welches dieselben Vortheile und Erleichterungen darbietet, wie die Verbindung von Wand- und Handfibeln gleichen Inhaltes.

Diese Rücksichten haben ohne Zweifel auch ein Hohes Ministerium bewogen, die oben genannten Karten zum

Schulgebrauche zu empfehlen. Wir thun dieses hiermit auch von unserer Seite, und die Lehrer werden durch ihren Gebrauch schneller, sicherer und leichter das Ziel erreichen. Selbst ärmere Schulen können leicht die Wandkarten anschaffen, da dieselben auf so starkes Schreibpapier gedruckt sind, daß es nicht nöthig ist, sie auf Leinewand ziehen zu lassen, wodurch bekanntlich die Kosten immer bedeutend erhöht werden. Man kann dann selbst die Handkarten, wo es nöthig ist, entbehren und die Schüler zum Selbstzeichnen kleiner Karten anleiten, was überall sehr empfehlenswerth ist. Der Ankauf der Handkarten ist übrigens dadurch sehr erleichtert, daß man jede einzeln bekommen kann.

Ich wünsche sehr, daß die Lehrer auf diese vorzüglichen Lehrmittel aufmerksam werden.

4. In derselben Buchhandlung, in welcher die sehr zweckmäßigen Vorlegeblätter zum Zeichnen von C. Ernst erschienen sind, bei Grüson und Comp. in Breslau, sind abermals welche herausgekommen, die einer gleichen Empfehlung werth sind. Zum Verfasser haben sie den leider! schon entschlafenen, in seinen Fächern sehr geschickten Seminarlehrer C. L. F. Stein. Von ihm liegen mir zwei Lieferungen vor, deren jede den Titel führt:

34 Vorlegeblätter für Anfänger im freien Handzeichnen und im Zeichnen mit Linial und Zirkel ꝛc. Breslau. Verlag von Grüson und Comp. 1828. (Jede Lieferung 15 Sgr.)

Hr. Stein ging von der sehr richtigen Ansicht aus, daß es in unseren Schulen in Betreff des Zeichnens besonders darauf ankomme, daß die Schüler Gegenstände des Lebens, vorzüglich also des menschlichen Fleißes, Kunstprodukte ꝛc. zeichnen lernen. Denn eben dadurch bildet man den künftigen Handwerker und Fabrikanten für sein Geschäft und für das Leben. Also, ihr Zeichenlehrer! laßt nicht Köpfe und Landschaften, sondern Tische und Stühle, Werkzeuge und Geräthschaften, Brücken und Gebäude und dgl. Gegenstände zeichnen! Nicht selten sieht man bei öffentlichen Prüfungen große Zeichnungen von Herkules, römischen Gladiatoren, altdeutschen Rittern ꝛc. vorliegen; aber mit Recht fragt man: was nützt das? Zeiget vielmehr, daß Eure Schüler die Gegenstände ihrer Umgebung richtig anzuschauen

und ein getreues Bild von ihnen zu entwerfen gelernt haben. Bildet für's Leben, nicht für die Schule!

Wer dieses will, kann die Vorlegeblätter von Stein sehr gut gebrauchen. Vorlegeblätter sollen zwar nicht den ganzen Zeichenunterricht beherrschen; aber ihr Gebrauch kann doch sehr nützlich werden, und in großen Schulen sind sie unentbehrlich.

Hr. Stein beginnt mit dem Zeichnen schräger Linien von rechts oben nach links unten, an welche sich Linien in anderen Richtungen und mathematische Figuren anreihen. Nachher stellt er Kunstgegenstände, Leuchter, Brücken, Thore ꝛc. dar. Die Zeichnungen sind vorzüglich schön. Die Vorlegeblätter sollen nach des Verf. Ansicht nicht immer in derselben Größe, sondern oft größer, zuweilen nach einem gegebenen Maßstabe mit Linial und Zirkel nachgezeichnet werden. Deßwegen ist auf manchen Blättern der Maßstab angegeben.

Am besten bedient sich der Schüler keines anderen Mittels als der Bleifeder. Man vermeidet dadurch alle Wischerei und Sudelei. Deßwegen kann ich dem Verf. nicht beistimmen, daß er auch anräth, mit einem sogenannten Wischer von grobem Papier und Korkholz, nach der Tuschmanier, arbeiten zu lassen, z. B. Füllungen von Thüren, Vertiefungen ꝛc. Denn immer bleibt dieß Wischerei, die Zeichnungen werden gewöhnlich unrein, und das einfache, klare Bild des Gegenstandes verschwindet. Deßwegen bediene sich der Schüler in der Elementarschule nur einer guten Bleifeder.

In Ansehung der Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren und in Betreff der Uebergänge lassen die vorliegenden Blätter Einiges zu wünschen übrig, wenn man sehr streng sein will; so z. B. in der ersten Lieferung die Uebergänge von 3 zu 4; 7 zu 8; 18 zu 19, 20, 21; 25 zu 26, und in der zweiten Lieferung von 8 zu 9, 10, 11 ꝛc. Die Brücke Nr. 8 der ersten Lieferung gienge besser der ihr fast gleichen Brücke Nr. 5 in der zweiten Lieferung vorher. Doch das ist Kleinigkeit. Die ganze Arbeit ist sehr gelungen und sehr zu empfehlen.

In demselben Verlage sind auch erschienen:

Vorübungen für Landschaftszeichner in Kreidemanier I. Heft. Entwürfe und Umrisse. 1828. (10 Sgr.)

Dieselben gefallen mir besser, als irgend eine mir be-

kannte Sammlung ähnlicher Art. Nur könnte der Pappel- und Buchenschlag mehr gerundet und der Eichenschlag mehr gespitzt sein.

5. Noch wollte ich die Lehrer auf eine neue Musikschrift aufmerksam machen, welche von Michaelis d. J. an erscheinen soll, unter dem Titel:

Eutonia, eine hauptsächlich pädagogische Musikschrift ꝛc. von J. G. Hientzsch, Oberlehrer am Seminar in Breslau. Jährlich 4 — 6 Hefte, à 6 Bogen in 8. Drei sollen einen Band ausmachen. Der Preis jedes Heftes ist 1/3 Thlr., wofür sie in allen Buchhandlungen und bei allen Postämtern zu haben sind.

Die Eutonia wird vorzüglich den Lehrern zu empfehlen sein. Denn sie soll die Musik so bearbeiten, wie sie ein Gegenstand der Erziehung und des Unterrichts, namentlich ein Lehrgegenstand in den Schulen ist. Die Leser dieser Blätter kennen den Herausgeber als einen um die musikalische Schulbildung hochverdienten Mann, von welchem daher in diesem Fache noch Vorzügliches zu erwarten ist. In denjenigen Gegenden, wo für die musikalische Bildung noch so wenig geschehen ist, verdient daher die Erscheinung jener Zeitschrift besondere Aufmerksamkeit. Ich wünsche deßhalb, für die Verbreitung derselben durch diese vorläufige Anzeige Einiges beizutragen.

A. D.

---

6. Grundzüge des Generalbasses nebst Aufgaben für angehende Choralspieler von P. F. Engstfeld, Lehrer in Duisburg. Essen, bei Bädeker. 1828. In Notenformat, VI. und 77 S. (1 Thlr.)

In dreifacher Hinsicht halte ich die vorliegende Schrift für vorzüglich beachtenswerth. 1) Sie scheidet das niedere vom höheren Generalbaßspiel, (oder besser: das Generalbaßspiel beim Chorale und das bei sonstiger Kirchenmusik

u. s. w.) 2) Sie nimmt besondere Rücksicht auf das Praktische; 3) Sie ist dem Bedürfnisse unserer Zeit angemessen.

Zu 1) bemerke ich, daß man hier unter dem Worte Generalbaß nicht, wie gewöhnlich, einen Inbegriff aller Regeln der Tonsetzkunst, sondern »eine, für gewisse Tonverbindungen, durch Uebereinkunft festgesetzte Bezeichnung« zu verstehen habe. Letztere ist wiederum nur in so weit gegeben, als sie zum Spielen eines Chorals erfordert wird. Ein sehr glücklicher Gedanke! Auch ich stimme ganz für die Ansicht, daß es sehr zweckmäßig sei, den höheren Generalbaß von dem niederen zu trennen, weil von jenem doch nur wenige Organisten Gebrauch machen können, da sich unsere Musik seit der Erfindung der Generalbaßschrift so sehr umgestaltet hat, daß man ein Tonstück, z. B. einen Chor von Mozart oder Haydn u. s. w., heutzutage gar nicht mehr beziffern kann, will man nicht die Signaturen gleichsam wie einen Berg anhäufen.

Da nun das Bedürfniß eines solchen Werkes, welches die Theile des Generalbasses auf die angegebene Weise trennt, schon längst allgemein fühlbar geworden ist; so muß es jeden Freund der musikalischen Literatur freuen, diese Lücke durch die Bemühung eines so praktischen Schulmannes, wie Herr E. ist, ausgefüllt zu sehen. Seiner Vorzüglichkeit wegen darf man das Werkchen in den Theilen, welche es bearbeitet, allen bis jetzt erschienenen Generalbaßschulen zur Seite stellen. Die Kürze und Bündigkeit, mit welcher es abgefaßt ist, wird selten, besonders in musikalischen Werken, so verpaart gefunden, wie es gerade hier der Fall ist.

Zu 2). Die Ansicht, daß es nothwendig sei, in dem Generalbaß-Unterrichte mehr auf's Praktische Rücksicht zu nehmen, scheint in unsern Tagen immer allgemeiner zu werden; und das mit vollem Rechte.*) Was hilft uns in der Musik die Theorie ohne Praxis?

Dieser Ansicht ist auch Hr. E. Derselbe fügt daher in seiner Generalbaßschule den aufgestellten Regeln gleich eine Menge von Chorälen bei, wodurch die allgemeine Brauchbarkeit des vorliegenden Werkchens sehr erhöht wird. Die

*) B. Logier gehört zu den ersten, welche diese Ansicht in Anregung brachten, wie man aus seiner trefflichen Generalbaßschule ersehen kann.

Choräle sind theils den Choralbüchern der evangelischen, theils der katholischen Kirche entnommen.

Zu 3). Ich nannte die vorliegende Schrift zeitgemäß. Dieß darum, weil wir in der Behandlung des Generalbasses für den Unterricht noch keine großen Fortschritte gemacht haben, und daher noch die vor 20 und 30 Jahren verfaßten Schriften bei dem genannten Unterrichte gebraucht werden müssen. Deßwegen ist es ein wahres Bedürfniß, daß wir einfache und praktisch bearbeitete Anleitungen zum Generalbaß-Unterrichte erhalten. Da nun die Engstfeld'sche Generalbaßschule dem Standpunkt der jetzigen Musik gemäß bearbeitet ist, so trage ich nicht das geringste Bedenken, sie für den ersten Unterricht den Werken von Türk, Knecht und Anderen vorzuziehen.

Nach diesem allgemeinen Urtheile, von dessen Wahrheit sich die Leser selbst überzeugen können, gehe ich zur näheren Bezeichnung des Inhaltes über, indem ich mir zugleich einige Ausstellungen erlaube, welche ich von dem Hrn. Verf. bei einer zweiten Auflage benutzt sehen möchte.

Die Schrift zerfällt in 5 Hauptabschnitte. Der erste handelt von der Harmonielehre, der zweite von Stimmen, Bewegung und Stimmenführung, der dritte von der zerstreuten Lage, der vierte von den Tonarten und der fünfte endlich von den Zwischenspielen.

In derselben Ordnung will ich sie durchgehen.

I. Die Harmonielehre.

Der Lehre von den Harmonieen könnten noch zwei allbekannte (hier übergangene) Signaturen beigefügt werden, nämlich die des verminderten Dreiklangs (5^{b} oder $\widehat{5}$) und des Querstrichs (/).

Dann ist es unerwähnt geblieben, daß bei manchen Componisten die Umkehrungen der Accorde unbeziffert bleiben, wenn das unterscheidende Intervall in der Oberstimme liegt, wie z. B. beim Sextenaccord die Sexte, — beim Septimenaccord die Septime. u. s. w.

II. Stimmen, Bewegung und Stimmenführung.

Der Satz: daß es beim Septimenaccorde zwei Intervalle gebe, welche eine bestimmte Fortschreitung verlangen, nämlich Terz und Septime, wovon sich erstere um eine Stufe

aufwärts, letztere aber um eine Stufe abwärts auflöse, ist nur dann wahr, wenn man das Gesagte bloß auf den Vierklang der 5ten Stufe in Dur und Moll anwendet. So ist z. B. die Terz der sogenannten Nebenvierklänge mehr einer willkührlichen, als einer bestimmten Fortschreitung unterworfen. (S. Weber's Theorie der Tonsetzkunst.)

Nimmt man nun noch die Begriffsbestimmung von Septimenaccord nach Hr. E. an, so ist das, was über die Auflösung der Septime gesagt wurde, nicht richtig; denn viele Septimen, welche im Durchgange vorkommen, lösen sich eine Stufe aufwärts auf. Ferner giebt's nicht bloß Vierklänge, wovon einige Intervalle eine bestimmte Fortschreitung verlangen, sondern auch Dreiklänge, z. B. der harte Dreiklang auf der Dominante in Dur und Moll — der verminderte Dreiklang auf der 7ten Stufe in Dur, und auf der 2ten und 7ten in Moll, — welche ganz unerwähnt geblieben sind.

Zur Vermeidung dieser Uebelstände möchte ich daher dem Hrn. Verf. anrathen, die Intervallenlehre in der Folge etwas weitläuftiger abzuhandeln, wie es z. B. in der bekannten Generalbaßschule von Türk geschehen ist; alsdann ließe sich das Uebergangene wohl mit wenigen Worten klar und bestimmt zusammenfassen, was ohne dieß nicht leicht möglich sein wird. Von der Uebergehung der großen und kleinen Intervalle rührt es ferner her, daß das Verbot von den Quintenparallelen nicht eben so ganz wahr ausgedrückt werden konnte. Quintenfolgen, wie diese: $\frac{\bar{d}}{g}\ \frac{\bar{c}}{fis}$ sind bei allen Tonsetzern gebräuchlich.

III. Die Abhandlung über die zerstreute Lage ist sehr zweckmäßig, und leicht verständlich auseinandergesetzt.

IV. Tonart.

Meiner Meinung nach hätte das, was über die sogenannten griechischen Tonarten gesagt worden ist, füglich übergangen werden können. Erstens berechtigen uns dazu die Aussprüche der größten neueren Theoretiker, welche diesen

Theil der Theorie der Tonsetzkunst, aus bekannten Gründen, sammtundsonders für verwerflich erklären. Zweitens ist nicht einzusehen, warum sich gerade der Generalbaßspieler (besonders nach der Idee des Hrn E.) damit befassen soll, da er ja doch nur einzig und allein seiner Signatur Genüge zu leisten hat. Mag das Stück aus x Moll gehen, das ist ihm, und kann ihm hier gleichgültig sein. Drittens endlich widerspricht es dem Grundsatze des Hrn. Verf.: »Nur so viel zu geben, als erforderlich ist, einen bezifferten Choral zu spielen.«

V. Zwischenspiele betreffend.

Die kurzen Andeutungen über die Zwischenspiele hätte der Hr. Verf., meiner Meinung nach, auch zurückhalten können. Denn dieselben könnten erstens einen jungen Mann verleiten, zu meinen, er habe nun das Wesen der Zwischenspiele inne. Zweitens lernt kein Mensch durch solche Sätze, wie folgende: Kein Walzerthema! — Nicht zu lang! — u. s. w. ein Zwischenspiel machen. Drittens endlich halte ich das Sammeln der Zwischenspiele von großen Meistern wohl für sehr gut; allein wie soll man den angehenden Organisten lehren, sie zweckmäßig zu gebrauchen, wenn sich sein ganzes Wissen, nach der Idee des Hrn. E., bloß über den Generalbaß im engern Sinne erstreckt? In diesem Falle gebe man dem angehenden Organisten weiter nichts, als ein ausgesetztes, mit Zwischenspielen versehenes Choralbuch in die Hände (zu Vorspielen wähle man die kleineren Orgelstücke von Rink), lasse ihn die Choräle in unserer Notenschrift, und nicht in solchen hieroglyphenartigen Zeichen, wie die sogenannten Signaturen, worüber sich schon so Mancher den Kopf für Nichts und wider Nichts zerbrochen hat, spielen; damit dem Organisten, als Lehrer, gar kein Theil seiner so kostbaren Zeit geraubt werde.

Meiner Idee nach sollte jeder Organist zum wenigsten so viel Kenntnisse besitzen, um von einer Tonart in jede der 23 übrigen moduliren zu können — ein gutes Zwischenspiel zu setzen — und zweckmäßige Bässe zu einer gegebenen Choralmelodie zu erfinden. Dann erst wird ihm die Erlernung der Generalbaßschrift von einigem Nutzen sein; sonst

nicht. In jenem Falle empfehle ich ihm die vorliegenden Grundzüge des Generalbasses angelegentlichst. Dieselben enthalten des Guten und Trefflichen zu viel, als daß sie länger unbekannt bleiben dürften. Mögen sie recht viel zur Veredlung des, heut zu Tage noch so sehr entstellten, Choralgesangs beitragen!

L. E.

VI.

Mannigfaltiges.

1. Die Schule — »ein Staat im Kleinen«? —

Man hat in neuerer Zeit oft gesagt, die Schule müsse einen Staat im Kleinen darstellen. Dieser Meinung wurde gleich der Beifall gar Vieler, und bis auf den heutigen Tag nennt mancher Schulmann gern seine Schule einen Staat im Kleinen, und sieht mit Wohlgefallen auf seiner Hände Werk.

Wiewohl nun bekanntlich der Name nichts zur Sache thut, so ist es doch unpassend und nicht gut, einem Dinge den Namen eines andern, von ihm wesentlich verschiedenen beizulegen, zumal, wenn beide bei ganz verschiedenem Zwecke nur zufällig und äußerlich Manches gemein haben, und vielleicht in mancher Hinsicht ähnlich geformt werden können.

Der Zweck des Staates ist rechtliche Beschützung des Einzelnen. Die Schule soll Menschen bilden.

Daß Schule sowohl als Staat genaue Aufsicht, Gesetze und Strafen bei ihrer Einrichtung nicht entbehren können, haben sie gemein.

Es ist nun schon nach Obigem unpassend, bei dieser unwesentlichen Aehnlichkeit die Schule einen Staat zu nennen — aber man fordert auch durch diese Benennung auf, Gesetze, Strafen, Aufsicht, die äußere Einrichtung der Schule der des Staates möglichst ähnlich zu formen.

In wie fern, oder ob dieses möglich ist, kann uns nicht kümmern, wenn wir zeigen — daß es nimmer gut wäre.

Der Staat setzt sowohl bei seiner Gesetzgebung, als beim Bestrafen des Uebertretens Reife des Verstandes und des Willens seiner Mitglieder voraus; er will diese nicht erziehen, und hat mehr und zunächst den Menschen als Gesellschaftsglied im Auge. Der Uebertretung jedes Gesetzes mußte ihre Strafe bestimmt werden.

Der Schüler soll in der Schule und durch dieselbe erzogen, sein Verstand hier geweckt und gebildet, seinem Willen hier die gehörige Richtung und Kraft gegeben werden; er fehlt aus andern Beweggründen als der Bürger, und die Vergehen der Schule sind andere, als die des Staates; beider Gesetze müssen daher auch verschieden sein. Vorherbestimmte Strafen fordern, daß die Fehler vorher angegeben seien; aber weder diese noch jene dürfen für den Schüler festgesetzt werden, wenn man ihn nicht mit dem Vergehen bekannt machen, das Uebertreten also lehren will. Der Lehrer muß vielmehr bei seinen Strafen Rücksicht nehmen auf jedes Kindes Eigenthümlichkeit, seine bisherige Behandlung u. s. w.

Es geht nun hoffentlich hieraus hervor, daß es nicht gut sei, die Schule einen Staat im Kleinen zu nennen, und vor Allem wenig Heil daraus zu hoffen, wenn die Einrichtung der Schule wirklich jene Benennung rechtfertigen sollte.

— p.

---

2. Die Elementarschule — »eine Staats- oder Gemeinde-Anstalt?«

Ob die Elementarschule allein oder vorzugsweise als eine Gemeinde-, oder als eine Staatsanstalt anzusehen sei,

— darüber sind die Ansichten sehr verschieden. In England ist die erstere Ansicht durchgeführt, und der Staat bekümmert sich dort gar nicht um die Anstalten für Volksbildung. Alles bleibt daselbst den einzelnen Gemeinden und patriotischen Gesellschaften überlassen. — Im Preußischen Staate wird die Elementarschule zwar auch vorzugsweise als eine Anstalt jeder einzelnen Gemeinde (bürgerlichen oder confessionellen) angesehen, aber der Staat bekümmert sich doch mehr um das Volksschulwesen, als es in England der Fall ist. Er erläßt die Gesetze und Vorschriften, nach welchen in dem Volksschulwesen verfahren werden soll; in jeder Regierung existirt eine Abtheilung, welche sich um dasselbe zu bekümmern hat, und der Staat stiftet aus eigenen Mitteln Anstalten, in welchen nach, von ihm entworfenem Plane die künftigen Volksschullehrer gebildet werden. Zugleich haben einzelne Regierungen ein Minimum des fixen Gehaltes der Schullehrer festgesetzt, welches im Regierungbezirke Düsseldorf 66 Thlr. Preuß. Cour. beträgt.

Das Uebrige aber bleibt den betreffenden Gemeinden selbst, unter der Oberaufsicht der Regierungen, also der Staatsbehörden, überlassen. So ist es nämlich in den Preuß. Rheinprovinzen. Hier berufen die Gemeinden selbst durch eigene Wahl ihre Lehrer; der Schulvorstand jeder Gemeinde führt die specielle Aufsicht über deren Schule; jede sorgt aus eigenen Mitteln für die Schulgebäude und die Lehrmittel, entwirft den Lehr- und Stundenplan u. s. w. Es entsteht der Zweifel, ob hier den Gemeinden nicht zu viel Gewalt und Einfluß eingeräumt sein möchte. Fragen wir die Lehrer selbst, welche hier aus eigener Erfahrung sprechen können, so gewinnt dieser Zweifel an Gewicht, indem die meisten, vielleicht alle, der Meinung sind, daß die Elementarschule in allzu großer Abhängigkeit gegen die Gemeinden stehe. Ich theile diese Ansicht der Lehrer.

Allerdings ist, der Natur der Sache gemäß, die Schule eines Ortes zunächst das Augenmerk derer, für deren Kinder dieselbe errichtet ist. Einer jeden Gemeinde ist daher auch zuzumuthen, für die äußeren Bedürfnisse ihrer Schule Sorge zu tragen. Aber ich bezweifle es sehr, ob es wohlgethan sei, es auch der einzelnen Gemeinde zu überlassen, in welcher Weise sie dieses zu thun geneigt ist, vielmehr müßte, nach meinem Bedünken, der Staat selbst die Größe

der Leistungen und die Art ihrer Beschaffung festsetzen und die Gemeinden dazu anhalten. Es ist tausend Mal, aber vielleicht noch nicht genug gesagt worden, daß die einzelnen Gemeinde-Vorstände in der Regel ihren Blick mehr auf äußere Dinge, als auf die innere Kraft der Erziehung und Bildung richten, und oft eher für alles Andere zu Opfern geneigt sind, als für ihr Schulwesen. Zudem kann es auch dem Staate durchaus nicht gleichgültig sein, ob und wie die Kinder einer Gemeinde erzogen und gebildet werden. Denn die Nachtheile des Mangels der Bildung fallen ja endlich nicht bloß der betreffenden Gemeinde, sondern dem Ganzen zur Last.

Mit wahrem Vergnügen bemerkt daher der Freund der Bildung und der Gemeinschaft des Lebens, daß diese Ansicht mehr und mehr in unserem Preußischen Staate Macht und Bestand gewinnt. Schon ist durch eine Königliche Kabinets-Ordre das Minimum des Wissens und Könnens festgesetzt, was von jedem Kinde des ganzen Staates verlangt werden soll; überall soll daher, wo es Noth thut, ein gesetzlicher Schulzwang durchgeführt werden. Verbindet sich mit diesen großen Schritten zu einer vollständigen Schul-Organisation noch die Festsetzung allgemeiner Lehrpläne, welche wir in dem allgemeinen Schul-Reglement sehnsuchtsvoll erwarten, und die Aufhebung des Wahlrechts, welches die Gemeinden in Betreff ihrer Lehrer ausüben, — wodurch die Gemeinden in einer Angelegenheit, in welcher sie nicht mündig sind, für selbstständig erklärt werden, und wodurch es unmöglich ist, gegen die einzelnen Lehrer Gerechtigkeit auszuüben — so wird zuletzt das, was zum Vortheile und Nachtheile des Ganzen gereicht, auch von dem Vorstande dieses Ganzen geleitet — zum Besten dieses Ganzen und des Einzelnen.

Sehr beachtenswerth dürfte in dieser Angelegenheit das Urtheil eines vortrefflichen Mannes sein, welcher eine gediegene Abhandlung »über die Reform der Preußischen Städte-Ordnung,« von deren Einführung so viel Gutes zu erwarten ist, geschrieben hat.*) In derselben heißt es S. 25 und ff.

»Die Erklärungen der Stadtverordneten, wenn von Leistungen zur Verbesserung des Schulwesens die Rede ist,

*) Potsdam, 1828.

sind nicht selten deßhalb ablehnend, weil ihnen der finanzielle Zustand der Stadt näher liegt, als der weniger in die Augen fallende, oft wohl ganz verkannte Vortheil einer guten Schuleinrichtung. Um diesen Uebelständen abzuhelfen, und die Beseitigung der äußeren Hindernisse eines guten Schulwesens in den Städten zu sichern, da der Staat die Anstalten zur Bildung seiner Mitglieder nicht von der Zustimmung der einzelnen Communen abhängig machen kann, müßte die Einwirkung des Staats auf Schulverbesserungen mit den juristischen und polizeilichen Instituten ganz in eine Reihe gesetzt, mithin vom Staat die Vorschriften eines zweckmäßigen, die Ortsbedürfnisse befriedigenden Schulwesens mit Festsetzung der Kosten ertheilt, und die Communen verpflichtet werden, diesen Vorschriften durch Beschaffung des Geldbedürfnisses unweigerlich nachzukommen.«

Regierungsrath W.

---

3. Ein Blick auf die entstehenden höheren Bürger- oder Realschulen.

Wie mächtig doch die Fortschritte der Zeit sind, und wie wenig irgend Einer sich mit Erfolg ihren Anforderungen entgegen zu setzen im Stande ist! Als der nordwestliche Theil Deutschlands das Glück hatte, wieder mit dem Preußischen Staate vereinigt zu werden, und man die verfallenen höheren und niederen Schulanstalten wieder errichtete, dachte man in Betreff der ersteren nur an die sogenannte klassische Bildung, nur an Gymnasien, und die einzelnen Wünsche, neben denselben und an einigen Orten anstatt derselben höhere Bürgerschulen oder Realinstitute errichtet zu sehen, verhallten in die Wüste. Die berufenen Gymnasiallehrer vertheidigten ausschließlich den Werth der Bildung der klassischen Literatur und der ehemaligen Gymnasialordnung, nicht nur für den Studirenden, sondern für jeden gebildeten Menschen. Mit Verachtung blickte man häufig auf die Bestrebungen eines Basedow und Salzmann herab, und der Name der Philanthropen wäre beinahe ein Schimpfna-

me geworden. Alles Heil und alle Bildung sollte durch die alten Sprachen entstehen. So war es und so ist es zum Theil noch. Man lese die Programme unserer Gymnasien und unsere Tagesblätter.

Aber die Zeit schritt, unbekümmert um diese einseitigen Ansichten, vorwärts, und sie ruft nun Anstalten in's Dasein, welche von Manchem längst für ein wahres Bedürfniß gehalten wurden. Köln errichtete zuerst 2 Gymnasien, bevor man an eine Realschule dachte; und doch wird diese Handels- und Gewerbsstadt eher 2 Realschulen bedürfen mit einem Gymnasium, als zweier Gymnasien mit einer Realschule. Elberfeld, dessen Bewohner fast allein Fabrikanten, Kaufleute, Handwerker und Künstler sind, schuf aus der alten lateinischen Schule ein Gymnasium, da man dort doch zuerst und wahrscheinlich allein an eine große technische Anstalt hätte denken sollen. Ungeachtet aller entgegengesetzten Ansichten und alles einseitigen Festhaltens an veralteten Instituten und alten Stiftungen wird dort jetzt endlich eine höhere Bürgerschule in's Leben treten, welche, ohne allen Zweifel, das Gymnasium in eine engere Sphäre hinein nöthigen wird, gemäß den Anforderungen der Zeit und der Bedürfnisse des Ortes. In Duisburg, wo die gebildeteren, und vermögenderen Leute fast nur Kaufleute sind, stiftete man zuerst ein Gymnasium, wodurch man auch die Wünsche und Bedürfnisse künftiger Bürger zu befriedigen wähnte. Aber es ging nicht, was leicht vorherzusehen war. Die Kaufleute unterhielten daher, da öffentlich ihren Anforderungen nicht Genüge geleistet wurde, schon seit Jahren eine Privatschule, um ihre Söhne für's Leben bilden zu lassen. Jetzt endlich, nachdem die Zahl der Schüler des Gymnasiums sehr abgenommen hat, kann man dem Bedürfnisse der Zeit nicht mehr widerstehen, und man will mit dem Gymnasium ein Realinstitut verbinden. Dieses ist die wichtigste Anstalt für Duisburg. Die Bildung für's Leben muß dort als Hauptsache und die Bildung für die Wissenschaft und den höheren Staatsdienst als Nebensache behandelt werden. Ueberall muß jede Anstalt den Bedürfnissen des Ortes angepaßt werden. Solches ist auch die Ansicht der rheinischen Landstände gewesen. Besonders wichtig ist die Berücksichtigung derselben für die kleineren Städte der Preußischen Rheinprovinzen, z. B. für Ruhrort, Rheinberg, Geldern, Kempen, Mörs, Solingen, Remscheid, Len-

nep u. a. O. Viele dieser Orte bedürfen nur einer gehobenen Elementarschule, und überall in ihnen sollte man die projectirten höheren Bürgerschulen mit den Elementarschulen in Verbindung setzen, letztere erweitern und ausdehnen, anstatt, ungeachtet der Einheit des Zweckes, neue, abgesonderte Institute zu errichten. — Freuen wir uns indeß der Erscheinung, daß die Anforderungen des Lebens und die Idee der Bildung für das Leben immer richtiger anerkannt werden! Die Nachwelt wird von dieser Berücksichtigung unberechenbaren Gewinn ziehen. Wir kommen weiter!

Mögen nur die Leiter der neuen Realschulen die Idee der wahren Bildung für das Leben recht festhalten! Ihnen ist eine große, aber auch sehr schwierige Aufgabe zur Lösung übergeben. Denn sie haben noch an vielen Orten einen Kampf mit den Gymnasien zu bestehen. Alles Neue tritt mit dem Alten in Gegensatz. In Baiern sind die polytechnischen Institute untergegangen. Möge dieses Schicksal unsere Realschulen nicht treffen!

Baiern sollte aber das, was in Preußen für das höhere und niedere Schulwesen geschieht, sich überall zum Muster nehmen. Es scheint dieß in der neuesten Zeit in Betreff des Elementar-Schulwesens gar nicht der Fall zu sein. Dem Vernehmen nach soll dasselbe forthin dort nicht einmal mehr eigene Priester behalten, indem die Kreis-Schulräthe abgeschafft und das wichtige Departement des öffentlichen Unterrichts, welchem kaum die geistige Kraft eines Mannes gewachsen ist, anderen Räthen mit aufgebürdet worden ist, oder werden soll. Gewiß trauern dort alle Schulfreunde über diese Einrichtungen. Der König will das Wohl seines Landes vorzüglich durch Hebung der Gewerbe und der Landwirthschaft befördern, und seine Großmuth spendet dafür die glänzendsten Prämien und Unterstützungen. Es ist zu hoffen, daß dieser hochherzige Fürst auch den Vorbedingungen zur Erreichung seiner väterlichen Absichten, gründlicher Schulbildung, seine Aufmerksamkeit nicht auf immer entziehen wird. Seine übrigen Einrichtungen beweisen es, daß er die Schritte des Preußischen Staates ernstlich berücksichtigt und nachahmt. In Betreff des Schulwesens aber hat Baiern von Preußen gewiß noch sehr viel zu lernen.

A. D.

An die Leser.

Die Rheinischen Blätter werden auch im Jahre 1829 fortgesetzt. Wie bisher erscheint alle zwei Monate ein Heft von 7 — 8 Bogen; im ganzen Jahre also 6 Hefte. Je vier machen, wie bekannt, einen Band aus, welcher, von jetzt an, mit fortlaufender Seitenzahl gedruckt und mit einem Inhaltsverzeichniß versehen werden soll. Der Bequemlichkeit der Leser wegen ist nun auch die Einrichtung getroffen, daß die Hefte, so wie sie erscheinen, durch die Post bezogen werden können. Alle Preußischen Postämter liefern die jährlich erscheinenden sechs Hefte für zwei Thaler sechszehn Silbergroschen. Unmittelbar beim Verleger bestellt und von demselben auf anderen Wegen, als durch die Post, bezogen, kostet der Band von vier Heften, wie bisher, einen Thaler zehn Silbergroschen. Wer daher die einzelnen Hefte auf die schnellste Weise zu beziehen wünscht, wähle den Weg durch die Post. Im Buchhandel kostet der Band 2 Thlr.

Beiträge von den bisherigen und anderen Mitarbeitern sind mir jederzeit willkommen. Ich wünsche dieselben entweder durch den Buchhandel durch Vermittelung des Verlegers, oder durch die Post mit der Aufschrift »Drucksachen — mit der Fahrpost« zugesandt zu erhalten. In der Meinung, daß sich jede Zeitschrift selbst ihr Publikum bilden müsse, habe ich bisher nicht einzelne zur Mitarbeit aufgefordert, und ich wünsche auch für die Zukunft, daß sich Pädagogen und Lehrer, welche dem Streben der Rh. Blätter beistimmen, sich aus eigenem Antriebe in Gleichgesinntheit an mich anschließen mögen. — Buchhandlungen, welche ihre Schriften durch die Rh. Blätter angezeigt zu haben wünschen, mögen mir dieselben durch Hrn. Scherz zusenden. Eignet sich deren Inhalt nicht zu einer Beurtheilung, so soll ihre Erscheinung doch angezeigt werden.

A. Diesterweg.

Literarische Anzeigen.

---

1. Die zweite Auflage des »prakt. Uebungsbuches in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig sprechen und denken lernen wollen. Von Dr. F. A. W. Diesterweg ꝛc. ist so eben in der unterzeichneten Buchhandlung erschienen. Die erste Auflage von 3000 Expl. war in zwei Monaten vergriffen. Das Exemplar der zweiten Aufl. (8 Bogen, groß 8) kostet 4 Sgr., gebunden 4 Sgr. 9 Pf.

Crefeld, 15. Decbr. 1828.

J. H. Funcke'sche Buchhandlung.

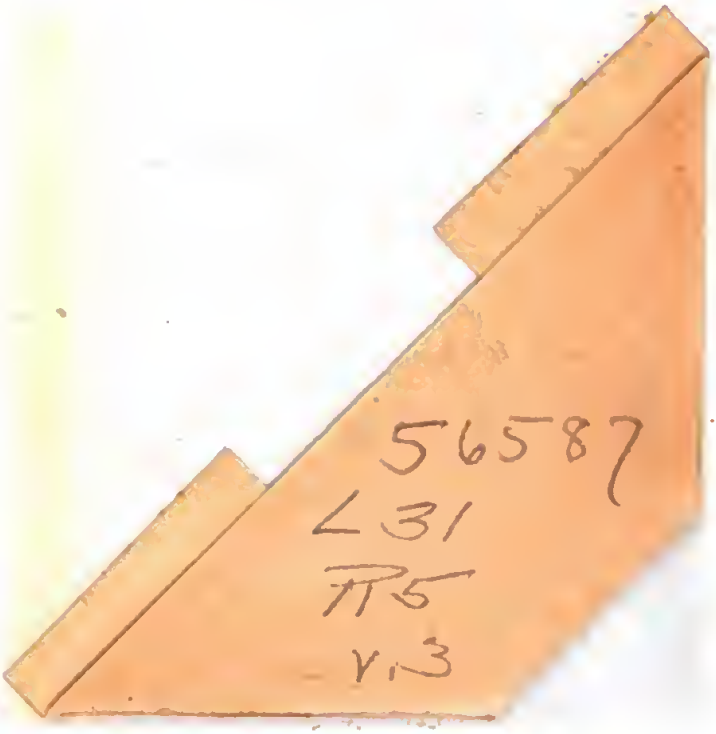
2. So eben ist erschienen:
Methodisches Handbuch für den Gesammt-Unterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechenunterrichte und zur Selbstbelehrung. Von Dr F. A. W. Diesterweg und P. Heuser.

Erster Theil bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg, Director des Lehrer-Seminars in Mörs. Elberfeld 1829. Büschlersche Verlagsbuchhandlung. (437 S. Einzeln 1 Thlr. 15 Sgr., in Parthieen mit 25 pCt. Rabatt.)

Büschler'sche Verlagsbuchhandlung.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

YB 23872


56587
L31
P5
v.3